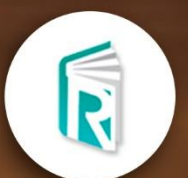
Organizadora

Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan

EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM E SEUS IMPACTOS NA SOCIEDADE

Vol. 01

Curitiba
EDITORA REFLEXÃO ACADÊMICA
2021

Organizadora
Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan

Educação, ensino e aprendizagem e seus impactos na sociedade

Vol. 01

Curitiba
2021

Editora-Chefe: Profa. Msc. Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan
Diagramação: Lorena Fernandes Simoni
Edição de Arte: Lorena Fernandes Simoni
Revisão: O Autor

Conselho Editorial:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C357e Catapan, Barbara Luzia Sartor Bonfim

Educação, ensino e aprendizagem e seus impactos na sociedade / Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2021.
265 p.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui: Bibliografia
ISBN: 978-65-995551-8-3

1. Educação. 2.Sociedade.
I. Catapan, Barbara Luzia Sartor Bonfim. II. Título.

ORGANIZADORA

Sobre a organizadora - Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan - Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas pela PUCPR. Possui graduação em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2014), bacharelado em Pedagogia pela Faculdade das Américas - FAM (2020) e MBA em Gestão Executiva de Negócios pela Universidade Braz Cubas (2016). Atuou, profissionalmente, em duas organizações nas áreas financeira e administrativa. Foi professora convidada no Instituto de Educação e Pós-Graduação em Negócios (IEN), ministrando aulas em cursos de extensão a distância. Foi Professora Pesquisadora no Instituto Federal do Paraná - IFPR no curso Técnico de Logística. Publicou 9 artigos em periódicos e 9 artigos em congressos nacionais e internacionais. Atualmente, atua como Editora-chefe na empresa Reflexão Acadêmica Editora.

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação, ensino e aprendizagem e seus impactos na sociedade vol.1”, publicado pela Reflexão Acadêmica Editora, coletânea que une vinte capítulos, irá apresentar trabalhos relacionados com os diversos temas da área da educação como um todo.

Assim os trabalhos discutem o uso de novas táticas para transmitir conhecimento sobre o uso racional de medicamentos; o uso de novas metodologias de ensino e aprendizagem, as quais estão presentes no modelo de ensino híbrido; a análise prática docente quanto ao uso do Linux Educacional na escola estadual de ensino fundamental e médio; a construção deste modelo de análise, propondo que o empoderamento dos próprios alunos por sua formação é o mecanismo de regulação mais eficaz para validar a metodologia e também para gerar resolutividade às questões acadêmicas mais complexas; avaliação dos efeitos do programa de formação docente fundamentada no conceito de Experiência Mediada descrito por Feuerstein em professores que atendem crianças com Paralisia Cerebral (PC), entre outros trabalhos.

Dessa forma agradecemos todos os autores pelo esforço e dedicação colocados em seus trabalhos. Esperamos poder contribuir com a comunidade cientifica que se interessa por temas relacionados com a educação e que o livro auxilie em futuras pesquisas voltadas na temática discutida.

Boa leitura!

Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

AÇÃO EDUCATIVA SOBRE USO RACIONAL DE MEDICAMENTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Lydia Aroz D'Almeida Santana
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: marialydiaaroz@gmail.com

Lucas de Almeida Silva
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: silva11@hotmail.com

Talita Batista Matos
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: talitabmatos@gmail.com

Tuany Santos Souza
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: tuanysouza.s@hotmail.com

Resumo: O movimento inovador nas metodologias de ensino e aprendizagem encoraja o aluno a se inserir no processo de obtenção de conhecimento. Dessa maneira é que se organiza esse trabalho, objetivando-se o uso de novas táticas para transmitir conhecimento sobre o uso racional de medicamentos.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Uso Racional de Medicamentos.

1. INTRODUÇÃO

Em um cenário de mudanças constantes, que envolvem não só questões culturais, mas também sociais, políticas, morais e espirituais, a busca de novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem orienta-nos a buscar um novo modo de agir dentro dos espaços reservados para a educação. Esse conceito contraria o que é apregoado pelo ensino tradicional através dos “programas rígidos e seletivos, de caráter sacramental”, que forma alunos passivos e simples depositários (MIZUKAMI, 1986).

O movimento inovador nas metodologias de ensino e aprendizagem encoraja o aluno a se inserir no processo de obtenção de conhecimento, tornando ele ator participativo e pensante, criando condições para que possa introduzir-se na sociedade de maneira crítica. De forma que, o indivíduo assimila e explora o conteúdo abordado e pode assim transformar a sua realidade (CYRINO & TORALLES-PEREIRA, 2004).

O uso da ensinagem, segundo Anastasiou (2009), utiliza um método social complexo realizado entre os sujeitos, professores e alunos, englobando tanto a ação de ensinar como a ação de aprender, que pode acontecer dentro ou fora da sala de aula. É por isso que, de acordo com Morin (2000), surge daí a exigência atual da universidade trabalhar a partir da abertura da instituição às relações complementares, à dimensão dialógica com outros saberes, com outras culturas e outras tradições em diversos espaços-tempo de construção.

É nesse contexto que se constrói esse trabalho, utilizando novas táticas para transmitir conhecimento sobre o uso racional de medicamentos, que é abordado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da seguinte forma: “uso racional dos medicamentos requer que os pacientes recebam medicamentos apropriados para sua situação clínica, nas doses que satisfaçam as necessidades individuais, por um período adequado e ao menor custo possível para eles e sua comunidade” (WHO, 1985).

Todavia, o que tem sido observado é que a realidade se contrapõe à proposta da OMS, a maioria dos medicamentos adquiridos é feita através de automedicação, de forma instintiva sem qualquer base racional, pela facilidade de acesso; pela herança cultural; por influência da propaganda de medicamentos (que tem sido um estímulo frequente para o uso inadequado dos mesmos), dentre outros problemas

relacionados, aumentando os gastos a eles relacionados (AQUINO, 2008). Sendo assim, informar e discutir sobre o tema é uma forma de minimizar o gasto farmacêutico, que atualmente vem tornando-se uma ameaça à sustentabilidade dos sistemas públicos de saúde de muitos países, inclusive do Brasil (MOTA et al, 2008).

A relevância do estudo se baseia na apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, dessa forma, objetivou-se relatar a experiência da aplicação de metodologias de aprendizagem numa escola, enfatizando o processo de construção do saber, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções sobre o homem e sobre a sociedade.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo acerca de uma experiência vivenciada por quatro discentes do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em cumprimento às atividades propostas pela disciplina Processo Ensino-Aprendizagem em Ciências da Saúde, onde foi proposto o desenvolvimento de uma ação educativa acerca de um tema de livre escolha dos mestrandos no ambiente escolar, em que fossem aplicadas estratégias de ensino abordadas durante a disciplina.

A atividade foi desenvolvida em um período de três horas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública da cidade de Jequié, no estado da Bahia. O horário da aula foi cedido pela docente do dia, estipulado em acordo prévio com a diretora da instituição. A turma se constituía por 32 estudantes, sendo 18 homens e 14 mulheres, com faixa etária aproximada entre 18 e 45 anos.

O primeiro momento da atividade educativa limitou-se aos mestrandos se apresentaram à turma, explicando o objetivo da atividade a ser realizada. Em seguida, foi utilizada a estratégia de ensinagem tempestade de ideias, solicitando que os discentes se reunissem em quatro grupos separadamente, e discutissem acerca do tema “uso racional de medicamentos”, expressando por meio de uma frase escrita o que eles compreendiam sobre o assunto.

O momento posterior pautou-se na estratégia exposição dialogada. Dessa forma, permanecendo com a divisão em grupos da proposta anterior, utilizou-se a

dinâmica dos “mitos e verdades” como prévia para as discussões levantadas na exposição, a afirmação era projetada em slide e os grupos tinham certo tempo para discutir e chegar a uma conclusão, assim sendo, levantavam uma placa previamente distribuída: Verdade, na cor verde e Mito, na cor vermelha. Logo após, discutia-se sobre a resposta correta.

Como forma de avaliação dos conhecimentos apreendidos, e também como retribuição à oportunidade de execução da atividade, realizou-se um jogo, “quiz”, ainda sob a divisão em grupos, em que os mesmos respondiam de forma escrita a perguntas projetadas em slides. Foi informado previamente que o grupo que acertasse maior número de questões ganharia um prêmio.

Por fim, foi entregue aos alunos individualmente, uma avaliação da atividade realizada, para que os mesmos julgassem como ruim, regular, bom ou excelente os seguintes itens: conteúdo abordado; clareza das apresentações; metodologia utilizada; aprendizado da turma. Caso fosse de interesse, havia espaço para o preenchimento de observações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aula foi iniciada mediante a divisão dos alunos em 4 grupos para que se pudesse fazer a *tempestade cerebral*, no intuito de criar um espaço de discussão de acordo com a questão norteadora do tema: *“O que vocês entendem por uso racional de medicamentos e plantas medicinais?”*

Essa metodologia é uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, onde não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante (ANASTASIOU, 2009). Nessa oportunidade os alunos puderam discutir e formar um conceito sobre o tema, embasados nas suas próprias convicções e experiências vivenciadas em relação ao uso de medicamentos.

No início do levantamento de conhecimentos houve a participação da maioria dos discentes, estabelecendo-se uma correlação com a aprendizagem significativa dos sujeitos, à medida que os seus conhecimentos prévios auxiliaram na construção e absorção de novos saberes. Diante da questão lançada os grupos responderam:

> (Grupo 1): “Medicamentos têm que ser adequados [...] Saber qual a planta que se pode usar como chá para seu problema.”
> (Grupo 2):“Nós entendemos que as pessoas acabam optando mais pelos medicamentos de farmácias e as vezes as plantas medicinais são muito melhores que esses medicamentos [...]”
> (Grupo 3):“O uso de remédio é bom, mas em excesso ou sem orientação médica é prejudicial [...] Usar plantas medicinais é bom, não contem química, pois é natural.”
> (Grupo 4):“Não podemos tomar remédios sem consultas médicas. As plantas são para remédio e também pode matar.”

Pode-se verificar através dessas falas que há uma forte influência do saber popular atrelado aos conceitos sobre uso racional de medicamentos e plantas medicinais. Embora o censo comum tenha prevalecido, percebeu-se que os alunos possuem conhecimento sobre a dualidade do uso de medicamentos, isto é, seus riscos e benefícios. Após o momento inicial de discussão foi apresentado o conceito original sobre o uso racional de medicamentos e procedeu-se a aula através da *exposição dialogada*, aplicando-se a dinâmica dos “Mitos e Verdades”, com o intuito de que houvesse participação dos alunos durante toda a aula.

Numa exposição dialogada, ocorre um processo de parceria entre professores e alunos durante o desenvolvimento do conteúdo: haverá um *“fazer aulas”.* Nesse caso, o professor ao escolher esta estratégia, propõe aos alunos a realização de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento. Reforça-se que o ponto de partida é a prática social do aluno, a qual, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento. Tendo o pensamento mobilizado, o processo de construção do conhecimento já se iniciou (ANASTASIOU, 2009).

Através da utilização da dinâmica “Mitos e Verdades” como estratégia de inserir os alunos no contexto da aula foi possível fomentar um espaço de problematização muito rico, onde os mesmos tiraram suas dúvidas e trouxeram conceitos bastante diversificados, tornando a aula bastante produtiva e menos cansativa devido ao conteúdo ser extenso. O Quadro 1 mostra a relação de algumas afirmativas que foram postas em discussão na aula, para que os grupos pudessem refletir e formar uma opinião acerca de cada ponto explanado, denotando sua atitude através da elevação de placas vermelhas, caso chegassem a conclusão que se tratava de um mito ou verdes, caso a afirmativa fosse uma verdade.

Quadro 1: Proposições para a dinâmica dos mitos e verdades

Proposição	Mito	Verdade	Resposta Correta
"Todo medicamento é um remédio, mas nem todo remédio é um medicamento."	0	4	Verdade
"Medicamentos genéricos não funcionam!"	0	4	Mito
"Pode partir o comprimido ou abrir cápsulas de medicamentos para utilizar."	1	3	Mito
"Pode comprar qualquer medicamento na farmácia sem receita."	3	1	Mito
"Bebidas alcoólicas cortam o efeito de alguns medicamentos"	0	4	Verdade
"Pode tomar medicamento com leite ou suco."	4	0	Mito
"Plantas medicinais são naturais e por isso não fazem mal."	2	2	Mito
"Plantas medicinais podem ocasionar interações com medicamentos e causar problemas"	1	3	Verdade

Fonte: Os autores

A distribuição de respostas explícitas no Quadro 1, refere-se à opinião dos grupos frente às hipóteses levantadas durante a aula. Algumas afirmativas foram consideradas críticas, pois induziram respostas erradas em todos os grupos ou na maioria deles, como as afirmativas 2, 3 e 7. Já em outras afirmativas os alunos mostraram domínio, defendendo suas hipóteses baseados em seus conhecimentos e situações vivenciadas por eles mesmos ou alguém do seu convívio.

A importância dessa dinâmica está na possibilidade de construção de novos conceitos pelos alunos de forma crítica, bem como de desconstrução de conhecimentos equivocados e enraizados em um senso comum, sem evidências científicas que justifiquem o uso correto e seguro de substâncias farmacológicas (ARRAIS et al, 2007).

Durante a problematização transcorrida em cada afirmativa proposta, foi possível extrair dos grupos suas dúvidas e discuti-las de forma a suscitar nos alunos a possibilidade de construção de um olhar reflexivo e cuidadoso quanto ao uso correto de medicamentos e plantas medicinais, dado que esse tema é de extrema relevância para a saúde pública, haja vista o grande número de efeitos indesejáveis e aumento da morbimortalidade causadas pelo uso incorreto e indiscriminado de determinadas substâncias (KAWANO et al, 2006; BRASIL, 2009; SILVA et al, 2011).

Vale ressaltar, sobretudo, que a aprendizagem significativa trata-se de um processo pelo qual uma nova informação se relaciona a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo, articulando com o conhecimento previamente adquirido, promovendo a gênese e consolidação de novas ideias. Nessa perspectiva, pareia-se com as repercussões das experiências educativas já vivenciadas com a assimilação do conhecimento novo, entendendo-se, portanto, que o processo de aprendizagem pauta-se nesse equilíbrio entre construção-desconstrução do conhecimento (ALBUQUERQUE et al, 2010).

Após a exposição dialogada, foi realizado um "quiz" com perguntas objetivas, a fim de avaliar o aprendizado da turma quanto ao uso racional de medicamentos e plantas medicinais. O quadro 2 apresenta as perguntas realizadas em sala, onde os integrantes dos grupos expressaram suas opiniões referente a cada pergunta e responderam, sim ou não, em uma ficha de respostas.

Quadro 2: Perguntas sobre uso racional de medicamentos e plantas medicinais realizadas

Pergunta	Sim	Não	Resposta correta
1- Leite deve ser tomado antes de todo medicamento forte?	2	2	Não
2- O chá de boldo é um remédio?	3	1	Sim
3- É correto substituir o medicamento da pressão por um "chazinho"?	0	4	Não
4- Ao sentir dor na garganta, é correto usar antibiótico?	4	0	Não
5- Ao chegar na farmácia com uma receita de um medicamento de referência o balconista ou farmacêutico pode sugerir a troca pelo genérico sem prejuízo ao tratamento?	2	2	Sim
6- Tem problema tomar um medicamento para inflamação e beber cerveja?	3	1	Sim
7- Tomar remédio da pressão com um "chazinho" de erva cidreira para baixar pressão é bom e não é prejudicial?	0	4	Não

Fonte: Os autores

Pode-se observar que todos os grupos responderam corretamente as questões três e sete; três grupos acertaram as questões dois e seis; dois grupos acertaram a um e a cinco e; nenhum grupo acertou a questão quatro. Os alunos participaram intensamente das discussões, sendo percebido a expressão verbal de cada um frente

ao restante do grupo, levanto em conta as atitudes diante das críticas habituais, até a decisão da resposta.

Na formação de um grupo está presente o desenvolvimento da habilidade de conversar. Etimologicamente, a palavra é composta de dois elementos: *con*, juntos e *versar*, que quer dizer mudar. Conversar com o outro pressupõe a abertura para mudar junto com o outro; de uma conversa bem sucedida poderá surgir alguma mudança no pensar, no perceber, sentir ou agir dos envolvidos (Osório, 2003, p. 70).

Após a finalização do "quiz" os alunos preencheram uma ficha de avaliação das atividades realizadas quanto ao seu conteúdo, clareza das apresentações, metodologia empregada e o aprendizado da turma. 62,5% dos alunos responderam que a clareza e o conteúdo apresentado foram excelentes enquanto que 37,5% disseram que foram bons. No tocante a metodologia, 68,8% disseram que foi excelente, 21,8% bom e apenas 9,4% responderam regular. Em relação ao aprendizado da turma, 59,4% disseram que foi excelente, 28,1% bom, 9,4% regular e 3,1% ruim. Alguns alunos ainda fizeram observações:

> (Aluno 1): "Eu gostei muito dessa palestra porque me desenvolveu novas informações para minha vida e de todos".
> (Aluno 2): "Eu gostei muito, gostaria que voltassem mais uma vez".
> (Aluno 3): "Bons professores, definiram com clareza, a aula foi excelente".

Foi percebido que o jogo proposto exigiu dos alunos uma participação ativa, desenvolvimento do raciocínio e fez com que os alunos construíssem o saber "passo-a-passo". Após a avaliação, pode-se notar que houve assimilação do conhecimento por parte dos alunos, demonstrando a efetividade da utilização dessas estratégias de ensinagem, a inovação, neste caso, trata do conhecimento crítico e criativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de obter um ensino mais eficiente, a disciplina Processo Ensino-Aprendizagem em Ciências da Saúde permitiu aperfeiçoamento de novas técnicas didáticas (metodologias) tornando assim, a educação mais prazerosa e inovadora. Os recursos didáticos utilizados nesse estudo foram bastante dinâmicos, garantindo resultados eficazes no processo de "ensinagem", apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

As novas formas de pensar e atuar na educação cria possibilidades de formar cidadãos críticos e criativos, com condições aptas para inventar e serem capazes de construir cada vez mais novos conhecimentos. No entanto, processo de Ensino/Aprendizagem está constantemente aprimorando seus métodos para a melhoria da educação e dos educadores, de forma que a atividade proposta auxiliou de maneira essencial para construção no nosso saber e a troca de informações com os alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. S. et al . A narrativa da prática como uma estratégia de construção do conhecimento na formação superior em saúde. Educ. Rev. Curitiba: n. spe. 2, p. 191-205, 2010.

ANASTASIOU, L. G. C., ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.

AQUINO, D. S. Por que o uso racional de medicamentos deve ser uma prioridade? Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup):733-736, 2008.

ARRAIS, P.S.D.; COELHO, H.L.L.; BATISTA, M.C.D.S.; CARVALHO, M.L.; RIGHI, R.E.; ARNAU, J.M. Perfil da automedicação no Brasil. Rev. Saude Publica. vol 31, n 1, p. 71-77, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. A informação é o melhor remédio – dicas para trabalhar com os vídeos e os spots da campanha. 16p. 2009.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(3):780-788, mai-jun, 2004.

KAWANO, D.F.; PEREIRA, L.R.L.; UETA, J.M.; FREITAS, O. Acidentes com os medicamentos: como minimizá-los? Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences vol. 42, n. 4, out./dez., 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, D. M. Uso racional de medicamentos: uma abordagem econômica para tomada de decisões. Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup):589-601, 2008.

OSÓRIO, L.C., in: Psicologia Grupal: uma nova disciplina pra o advento de uma era, Porto Alegre, Artmed, 2003.

SILVA, I.M.; CATRIB, A.M.F.; MATOS, V.C.; GONDIM, A.P.S. Automedicação na adolescência: um desafio para a educação em saúde. Ciência & Saúde Coletiva, 16(Supl. 1):1651-1660, 2011.

World Health Organization. The Rational Use of Drugs. Report of the Conference of Experts. Geneva: WHO; 1985.

CAPÍTULO 02

DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS DE ALUNOS COM TDAH E CONTRIBUIÇÕES DOCENTE NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Juliene Conceição Silva de Souza
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS
E-mail: julienecssouza@gmail.com

Carla Andréa Silva
Professora orientadora: Universidade Federal do Piaí – UFPI/CAFS
E-mail: carlandreapi@gmail.com

Resumo: O TDAH é uma condição relacionada ao desenvolvimento, que envolve um conjunto de alterações cognitivas e comportamentais, que comprometem o processo de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos (MACEDO E BOGGIO, 2016). A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa cujo instrumento para produção dos dados foi entrevista, na análise dos dados foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Participaram da pesquisa duas professoras, sendo uma professora da Educação Infantil – Creche e a outra dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ambas em exercício da profissão na rede municipal de Floriano-PI. Foram suporte teórico nesta pesquisa, os estudos empreendidos por Macedo e Boggio (2016), Machado e Cesar (2007), Reif (1993) sobre TDAH e práticas educativas relacionadas a esse público. Dentre os resultados da pesquisa se verificou que as professoras pesquisadas destacaram a necessidade de apoio familiar e da instituição escolar, sugerindo ação conjunta de todos os envolvidos, visto que os alunos com TDAH necessitam de um ensino diferenciado, que envolva desde uma boa preparação docente, práticas pedagógicas específicas e currículos diferenciados, que efetivamente contribuam com o desenvolvimento desses alunos.

Palavras-chave: TDAH; Atuação docente; Ensino aprendizagem; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a discussão ora apresentada, intitulou-se Desafios enfrentados por professoras de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em duas escolas municipais de Floriano-PI." foi concluída no ano de 2017 tendo como autoria a primeira autora e sob orientação da segunda autora. A mesma teve o objetivo geral de conhecer a realidade escolar de alunos com TDAH que frequentam regularmente escolas da rede municipal de Floriano-PI.

O TDAH é um dos mais frequentes distúrbios que ocorrem em crianças e a temática relativa ao referido transtorno merece nossa atenção tendo em vista que é possivel perceber que além da dificuldade que o aluno com esse transtorno tem em aprender conceitos básicos na escola, e o indivíduo com TDAH também sofre impactos em sua vida social como um todo (IPDA, 2017; BRIDI FILHO, BRIDI e SALGUEIRO,2016; MACEDO e BOGGIO,2016; MATTOS, 2007.

De acordo com Machado e Cesar (2007) não existe apenas uma única alteração comportamental ligada ao TDAH, de maneira que, o que ocorre é que com o tempo o indivíduo acometido deste transtorno pode vivenciar alterações comportamentais imprevisíveis, alterações normalmente idenficadas em casa, na escola e na comunidade em geral, prejudicando em grande medida, o relacionamento do aluno com TDAH com seus professores, colegas, familiares e pares em geral.

Feitas essas colocações a literatura especializada destaca que no que se refere às práticas educacionais, nota-se que a lógica docente predominante é organizada em função de um saber específico, que por sua verz direciona suas práticas pedagógicas, sendo assim, dificuldades apresentadas por algum aluno no contexto escolar, bem como algum comportamento que foge as regras educacionais, normalmente levam o professor a compreender esse aluno por um conceito de desordem biológica, que tem um embasamento teórico alinhado ao conceito biomédico, ratificando o discurso de que o aluno com TDAH não consegue se adequar as normas escolares por conta do referido transtorno, desconsidenrando toalmente a garantia de práticas de cuidado diferenciado com os alunos com TDAH, que como sabemos vivenciam um processo de aprender diferenciado em ritmo e aquisições, o que exige bem mais do professor (NUNES,2016; RODRIGUES, SOUSA e CARMO,2010).

De acordo com Alencar (2006) citando Goldstein e Goldstein (1998) cerca de 20 a30% dos indivíduos com TDAH apresentam dificuldades específicas, que interferem na sua capacidade de aprender. Em específico, verifica-se que indivíduos com TDAH apresentam ummenor rendimento escolar comparado as outras crianças. As dificuldades escolares associadas ao TDAH ,segundo o autor supracitado, são decorrentes da impulsividade, das limitações do sistema de atenção e, sobretudo na atividade motora excessiva.

Machado e Cezar (2007) ilustram de forma geral comportamentos que interferem na vida da criança com TDAH, envolvem: ações que em sua maioria são de natureza impulsiva, revelam agitação, inquietude, dificuldade de concentração, etc. No entanto, verifica-se que estas crianaças não agem assim deliberdamente, mas em grande medida devido a essa desordem, que faz os seus movimentos e a agitação saírem do controle do próprio individuo.A condição relatada, gera um desconforto por parte da criança e dos que com ela convive (NUNES, 2016; SILVA, 2008; MACHADO e CEZAR, 2007).

Nessa direção, é válido ressaltar a grande importância de indivíduos com TDAH realizarem tratamentos e intervenções em tempo hábil, reside no modo como estes podem auxiliá-los a terem uma melhor qualidade de vida, diminuindo os prejuízos e consequências que são decorrentes de alterações cognitivas e comportamentais; segundo a literatura especializada, as intervenções que têm proporcionado mudanças significativas na qualidade de vida de pessoas com esse transtorno, que envolvem tratamento medicamentoso, psicoterapias e as intervenções educacionais, normalemnte combinados (MACEDO e BOGGIO, 2016; COUTO, MELO-JUNIOR e GOMES, 2010;).

Existem estratégias eficientes e eficazes para serem estabelecidas na sala de aula com os alunos acometidos pelas diferentes dificuldades de aprendizagem, dentre elas o TDAH

Nesse cenário o educador, se constitui como principal mediador da aprendizagem e tem grande contribuição, ao trabalhar em sala partindo do estabelecimento de uma rotina que envolva regras de convivencia e que seja comunicada de forma clara ao aluno com TDAH, pois este tem algumas dificuldades em identificar regras indiretas (RICTHER, 2012; SMITH e STRICK, 2012; MIRANDA, 2008; REIF, 1993).

Com fins didáticos, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, na introdução, discutimos sobre características do TDAH, suas implicações no ambiente escolar, bem como, a atuação do professor diante dos alunos com o referido transtorno e suas possíveis contribuições acerca da inclusão escolar. Posteriormente, encontra-se disposta aa metodologia da pesquisa, seguida dos resultados e discussões, as considerações finais e por fim as referências.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi de natureza qualitativa. A adoção deste tipo de pesquisa levou em consideração sua ampla área de investigação onde podemos ter resultados mais abrangentes e proveitosos, já que segundo Yin (2016) a pesquisa qualitativa permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, em termos simplese cotidianos. Ou seja, podemos alcançar respostas mais explanadas diante da mesma pergunta a ser investigada, no mesmo ambiente que está sendo pesquisado, onde nesse caso específico foi a sala de aula.

Desse modo, as participantes entrevistadas relataram fatos do seu cotidiano e atravésde suas vivências no ambiente escolar. Fundamentadas por Yin (2016) consideramos um outroaspecto importante da pesquisa qualitativa, que foi capturar as visões e perspectivas das participantes do estudo, fazendo assim uma explicação teórica e fundamentada dos acontecimentos cotidianos que observamos no momento de investigação.

A pesquisa teve como lócus escolas da rede municipal de Floriano que tinham alunos com TDAH. As participantes da pesquisa foram duas professoras, do sexo feminino, possuindo entre 50 e 60 anos, uma casada e a outra solteira, ambas de religião católica e possuindo até 3 filhos. As mesmas possuem Ensino Superior completo e concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2008 e possuíam especialização. Uma estava atuando na docência a cerca de 20 anos, trabalhando nos turnos manhã e tarde, na Educação Infantil – Creche e a outra atuava, na época da pesquisa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, que segundo Elisabete de Pádua (2012) permite, e as vezes até incentiva, que o entrevistado fale

livremente sobre assuntos que vão surgindo ao longo do diálogo da entrevista, o que torna o diálogo prazerosoe os resultados da entrevista mais proveitosos.

As participantes colaboraram voluntariamente e foram devidamente informadas sobre todo o processo de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLEantes de concederem as entrevistas. Aqui, esclarecemos que, um destas foi gravada e a outra foi respondida pela professora pesquisada com o uso de caneta e papel.

Após a transcrição das entrevistas estas foram submetidas a análise, mediante utilização da técnica de análise de conteúdo salientada por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos dedescrição do conteúdo das mensagens, através da técnica da análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Após a análise, os resultados foram organizados de acordo com suas categorias específicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deste ponto em diante nos deteremos sobre duas categorias de análises, estruturadas mediante utilização da técnica Análise de conteúdo junto aos dados produzidos na pesquisa, dispostas a seguir:

3.1 DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS PESQUISADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH

A presente categoria emergiu da seguinte pergunta as profesosras pesquisadas :Quais desafios você enfrenta diariamente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH?. Em respostas, reuniram-se duas subcategorias principais: a primeira delas que aponta **o desafio relacionado ao traquejo com as especificidades do alunos com TDAH** e asegunda categoria, que se referiu ao desafio relativos a obtenção do apoio das familias dos alunos com TDAH na vida escolar deles, extratos das falas que expressam as duas subcategorias encontram-se dispostas abaixo:

> “Saber lidar com o comportamento da criança de acordo com o nosso papel enquanto professor é um processo muito delicado, as crianças não possuem um mesmo ritmo e é necessário uma atenção totalmente voltada para eles, os aliunos com TDAH” (Branca de Neve).
> “Justamente na questão familiar, pois a criança em casa não recebe “não” oque dificulta o trabalho na escola, pois a familia é uma continuidade do ensino oferecido pela escola” (Chapeuzinho Vermelho).

Observamos que nas duas subcategorias as professoras afirmam que enfrentam diariamente inúmeros desafios ao se trabalhar com alunos com TDAH, deixando claro igualmente, o quanto elas já conseguem identificar da necessidade da especificidade na atuação docente com alunos com o referido transtorno, apontando ainda a vigilância e uma atenção e dedicação diferenciada nesse contexto e uma busca pela parceria com a familia destes alunos .

Em consonância com a perspectiva das professoras pesquisadas, recorda-se apreciações de autores como Ricther (2012) quando este traz algumas considerações para o processo de ensino-aprendizagem para alunos com TDAH, onde considera que os alunos de forma geral possuem seu próprio tempo de aprendizagem, porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado.

O tempo maior de aprendizagem se dá, de acordo com o autor supracitado, pelo encontro dos desafios da docência nesse cenário com as dificuldades apresentadas pelo aluno, visto que o mesmo necessita de uma atenção totalmente voltada a ele no momento ensino- aprendizagem. Uma vez que o aluno se distrai ou não permanece concentrado ainda que por um curto período de tempo, é necessário a retomada da explicação feita pelo professor por meio de estratégias diferenciadas.

Segundo Miranda (2008), as dificuldades de aprendizagem constituem uma das maiores preocupações, pois na maioria das vezes, os professores não sabem o que fazer e como lidar com tais situações e consequentemente o aluno não recebe uma atenção especializada porque os professores não estão preparados. Os professores desses alunos enfrentam um desafio todos os dias, pois o sistema de ensino que a escola segue muitas vezes não está adaptado de modo que atenda a necessidade de todas essas crianças e os mesmos nem sempre tem uma formação especializada.

A esse respeito e diante dos desafios enfrentados pelo professor, Seno (2010) nos apresenta algumas estratégas visando diminuir ou evitar comportamentos indesejáveis que possam vir a prejudicar o processo pedagógico:

> [...] Sentar o aluno na primeira carteira e distante da porta ou janela; reduzir o nú- mero de alunos em sala de aula; procurar manter uma rotina diária; propor atividadespouco extensas; intercalar momentos de explicação com os exercícios práticos;utilizar estratégias atrativas; explicar detalhadamente a proposta; tentar manter o máximo de silêncio possível; orientar a família sobre o transtorno; evitar situações que provoquem a distração (SENO, 2010, p. 3).

Essas iniciativas adotadas pelo professor que tem aluno com TDAH em sua sala, beneficiam o próprio docente, o estudante com TDAH e seus colegas, pois essa intervenção, diferenciada, propiciará um ambiente mais adequado para a aprendizagem, trazendo estímulos, incentivos e abrindo novos caminhos para mais conhecimento e autoconfiança, essenciais para uma boa relação professor-aluno, consequentemente contribuindo para resultados positivos.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DE ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH

Buscamos nessa categoria compreender de que forma a atuação docente pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH. Tal categoria ergunta, “quais as possíveis contribuições da atuação docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH?” As pesquisadas apresentaram as seguintes falas:

> “A minha contribuição enquanto professora é que a partir do momento que nós enquanto professores na sala de aula observamos o comportamento diferenciado do aluno, [...] nos preocupamos em sentar e conversar, falar que a criança está com um comportamento diferente e que isso requer de nós (corpo docente da escola) uma atenção diferenciada. Então chamamos logo os pais para dialogar e procurar um meio para nos ajudar no desenvolvimento do aprendizado dessa criança” (Branca de Neve).
> “Amor e compreensão no que faz... porque através do amor o professor irá fazer o que for possível para contribuir com o desenvolvimento desse aluno, inclusive o professor deve dar o melhor de si, buscando meios que ajude o aluno a se desenvolver, eu percebo que é um processo lento, que exige mesmo muita dedicação do professor e organização também” (Chapeuzinho Vermelho).

As afirmações de Branca de Neve alertam ser necessária a contribuição dos principais envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem da criança, que em sua percepção são os professores e a familia. Em sua perspectiva a busca pela parceria é essencial, pois o vínculo e interação da familia com a criança, permite que aos familiares conhecerem o comportamentohabitual bem como as possíveis oscilações

de comportamento dos membros que tem o diagnóstico de TDAH. Chapeuzinho Vermelho por sua vez da enfase na questão da afetividade do professor, vendo esta como central, esta pesquisdas, aponta compromisso e organização do professor quando este possuir alunos com TDAH .

As questões apontadas pelas professoras pesquisadas, relativas a contribuições distintas de professores e familia, nos lembram as colocações de Miranda, Rizzutti e Muszkat (2013) de que a atuação com indivíduos com TDAH envolvem processos terapêuticos que incluem modelos interdisciplinares que aliam intervenção medicamentosa, proposição de atividades de estimulação ao treino cognitivo e orientação parental ou aos que cuidam daqueles acometidos com TDAH sobre comportamentos e rotinas a serem propostas. Para estes autores, as intervenções diversificadas promovidas por docentes e familiares, podem ajudar criança a diminuir os impactos no déficit de atenção no dia a dia.

A perspectiva de Miranda (2008) converge com o apontado pelas pesquisadas, posto que a autora toma por base alguns estudos que permitem-na defender o entendimento de que a forma como o professor interage com o aluno, decorrem especialmente de suas expectativas em relação ao seu desenvolvimento do aluno e termina por interferir no resultado do processo ensino aprendizagem vivido por este aluno. Em seu entendimento, o educador tende a ser o mediador mais eficaz quando acredita no aluno, criando situações propícias para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, reconhecemos e pontuamos a relevância de investimentos por parte dos professores em relação a uma qualificação mais consistente, que o instrumentalize teoricamente. Ademais, a partir dos referenciais de suporte deste estudo, sublinhamos a importância da ação docente enquanto mediação para o processo de escolarização e humanização dos alunos com dificuldade como é o caso dos alunos com TDAH, uma vez que reside no conhecimento, uma via pela qual o aluno em questão poderá compensar suaslimitações, além de ser capaz de efetivar caminhos na direção da superação de condições que inicialmente poderiam ser vista somente como limitação ao aprendizado e não como especificidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações das professoras pesquisadas, analisamos que os maiores desafios enfrentados pelas mesmas em sala de aula é a falta de apoio para se trabalhar, seja apoio profissional ou familiar. Isso porque alunos com TDAH necessitam de um ensino diferenciado, que envolva principalmente uma boa preparação para as professoras, que segundo os relatos, não se consideram aptas para trabalhar com esses alunos. No que diz respeito às contribuições da atuação docente, as pesquisadas mencionam a importância da ação conjunta entre todos os envolvidos, principalmente da família, bem como, boa relação interpessoal juntamente com a dedicação e o compromisso profissional.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria de Jesus Queiroz. Avaliação das estratégias de ensino atencionais: aprática pedagógica para o aluno com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. 2006. 237f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.

COUTO, T. de S., MELO-JÚNIOR, M. R., e GOMES, C. R. de A. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências &Cognição**, 15(1), pp. 241-251, 2010. Recuperado de http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/202

MACEDO C. E. e BOGGIO, P. S. **Neurociências e psicologia aplicadas a vida cotidiana.** São Paulo: Mackenzie, 2016.

MACHADO, L. F. J. e CEZAR, M. J. C. **Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade (Tdah) Em Crianças – Reflexões Iniciais.** Maringá, 2007.

MATTOS, P. et al, Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno de déficitde atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. ***Rev. Psiquiatr***., 28 (1), 50-60. (2007).

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar** / São Paulo: Cortez, 2008.

MIRANDA, M. C. MUSZKAT, M. MELLO, C. B. **Neuropsicologia do desenvolvimento: transtornos do neurodesenvolvimento**. Rio de Janeiro, Ed. Rubio, 2013.

NUNES, B. L. D. **Representação docente sobre o TDAH: uma análise a partir da teoria da subjetividade.** Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, Curso de Psicologia, Brasília, 2016.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: **Abordagem teórico/prática.** 17ª ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012..

RICTHER, B. R. **O professor atento ao TDAH: A hiperatividade e indisciplina**. Revista Nova Escola. Rio Grande do Sul. 2012.

RODRIGUES, C. I. SOUSA, M. C. e CARMO, J. S. **Transtorno de Conduta/TDAH e Aprendizagem da Matemática: um estudo de caso.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2010.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A. L. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. Manole; 2000.

SENO, M. P. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): O que os educadores sabem?** São Paulo. 2010.

SILVA, M. B.B. **Mentes Inquietas**. Objetiva Ltda. Rio de Janeiro, 2008.

SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a – z: guia completo para educadores e pais.** Porto Alegre: Penso, 2012.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

CAPÍTULO 03

O ENSINO HÍBRIDO E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL

Tatiana Vanesca Wasum
Mestra pela IFSul
E-mail: tatiwasum@gmail.com

Marta Helena Tessmann
Doutora pela IFSul
E-mail: martatessmann@gmail.com

Luciana Neves Loponte
Doutora pela IFSul
E-mail: lucianaloponte@sapucaia.ifsul.edu.br

Resumo: Compreendendo que a formação docente está diretamente relacionada à aprendizagem dos estudantes, o texto aborda novas metodologias de ensino e aprendizagem, as quais estão presentes no modelo de ensino híbrido. Este tema é considerado relevante pois, com os avanços tecnológicos que se desenvolvem em nosso século, de forma mais intensa e dinâmica, esta proposta de inovação está cada vez mais se aproximando da nossa realidade.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino Híbrido; Curso Normal.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente, é muito discutida nos meios acadêmicos nos seus diversos níveis de ensino e, nesse sentido, torna-se necessário pensar na formação que estes docentes recebem enquanto estudantes. Sendo o curso Normal, via de regra, o primeiro contato com a área da educação na formação docente de parte dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, o conhecimento de novas metodologias, principalmente aquelas quecolocam os alunos como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, permitiria formar docentes munidos de mais ferramentas para abordar a construção do conhecimento de maneira crítica e participativa.

Pensando na necessidade de uma abordagem mais atual na formação de professores - eacreditando que o ensino híbrido pode contribuir com a formação dos estudantes do Curso Normal - como trabalho de conclusão do curso de Mestrado em educação profissional e tecnológica - PROFEPT pensamos em um curso de atualização sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem presentes no Ensino Híbrido. O curso, considerado um produto educacional, é resultado do trabalho de pesquisa realizado para o Curso de Mestrado do IFSUL, Campus Charqueadas – PROFEPT e é o produto final exigido para a conclusão do mestrado.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ensino híbrido, como o próprio termo sugere, é o cruzamento de dois modelos de ensino. Esses dois modelos são, na verdade, diferentes maneiras de ensinar, cada um de acordo com o tempo histórico do seu surgimento. O modelo de escola tradicional (com aulas expositivas e presenciais, nas salas de aula como bem conhecemos) e o “novo modelo”, onde a utilização das TICs no processo de aprendizagem se torna cada vez mais necessária. Segundo Bacich e Moran,

> “Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e proporcionar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.” (BACICH e MORAN, 2015).

A proposta de ensino híbrido consiste, grosso modo, em mesclar atividades on-line com atividades presenciais de aprendizagem, atividades individuais e coletivas, permitindo assim que “educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados.” (BACICH, 2015, p.4)

Ela surge nos EUA e chega ao Brasil através da fundação Lemann. A Fundação Lemann é uma organização criada em 2002 pelo capitalista brasileiro Jorge Paulo Lemann. O empresário atua no ramo de bebidas alcoólicas (cerveja), alimentos (Burger King), transporte ferroviário, lojas (Americanas), entre outros (ISTO É DINHEIRO, 2010). O objetivo da Fundação é “melhorar a qualidade da educação pública no Brasil, com foco em garantir o aprendizado dos alunos e contribuir para que o país seja capaz de oferecer uma educação de alto nível para todos” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012, s/p).

Há de se considerar que as justificativas apresentadas pelas diferentes instituições privadas, para estabelecer parcerias na área da educação, estão sempre relacionadas à busca da qualidade de ensino na escola. Todavia o conceito de qualidade de ensino é pouco definido, apresentando diversas possibilidades de interpretação, e, principalmente, está diretamente relacionado com um objetivo final, com um ideal a ser alcançado. Por este motivo, buscarmos compreender esse ideal, esse objetivo real que existe no conceito de qualidade de ensino, trazido por essas instituições, é de suma importância para podermos melhor compreender de que maneira suas propostas poderão vir a contribuir com a nossa realidade enquanto escola, em especial enquanto escola pública.

Além disso, se faz importante considerar que, apesar da inegável contribuição das ideias trazidas pela Fundação Lemman para o campo da educação, entre elas a do ensino híbrido, devemos sempre estar atentos aos interesses envolvidos nessas políticas educacionais sugeridas por essas grandes corporações; observando-se o fato de que os objetivos da Fundação Lemann, diga-se de passagem, também estarem relacionados à lógica do mercado, onde o terceiro setor adentra na educação pública com o intuito de:

> “(…) formar professores pautados na teoria do capital humano de forma que, os futuros trabalhadores devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital (…) onde a escola vem servindo apenas para fornecer “mão de obra” que atenda às necessidades da economia. Para esse fim, as empresas passam a intervir diretamente nas questões pedagógicas, na elaboração dos conteúdos e na formação docente incorporando nas instituições escolares a lógica do mercado.” (D’Ávila,2013).

Sendo assim, no presente trabalho estamos buscando demonstrar a possibilidade de uma aprendizagem autônoma e, portanto, mais eficaz para formação dos alunos do Curso Normal enquanto docentes. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação e defender o fato de que os professores devam ter conhecimento sobre as metodologias usadas através da proposta do ensino híbrido e ter uma formação nesta área, não significa que estamos a favor desses interesses defendidos nos programas de formação oferecidos pela Fundação Lemann.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para aproximarmos os estudantes do curso normal com proposta do ensino híbrido, considerado relevante e atual, iniciamos oficinas de estudos, práticas e reflexões sobre o tema. Nestes encontros está sendo abordado como as metodologias utilizadas por intermédio dessa proposta de ensino e aprendizagem podem contribuir para a formação docente inicial desses jovens que estão preparando-se para atuarem na área da educação, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental.

A partir das reflexões e realização das atividades propostas ao longo do curso, teremos condições de coletar dados para posterior análise, buscando avaliar, de maneira mais efetiva, a real contribuição deste produto educacional na formação dos estudantes do curso normal que participaram destes momentos de construção de conhecimento sobre o ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

BACHIC, Lilian. **Ensino Híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e uso integrado das tecnologias digitais na educação.** Disponível em:https://www.coursera.org/learn/ensinohibrido/home/week/5utm_campaign=sessioneadline_reminder~session_deadline_reminder~OnDemandCourseId28v2CNa0AtEeWKOBLv1z6n9%29~_Bg3S1OUEeeHCRK3oa8qzA~PostDeadlineReminder~Week4&utm_mediu m=email&utm_source=other. Acesso em 27/11/2017

BACHIC, Lilian; MORAN, José. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida** p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx. Acesso em 30/11/2017

CAPÍTULO 04

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS DO CAMPO

Amarilson Gordiano de Oliveira
Mestre em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB)
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinc/UFBA)
E-mail: amarilson@outlook.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo propor uma discussão acerca das práticas de letramento nas aulas de Língua Inglesa em escolas do campo. Para tal, parte-se do pressuposto de que o letramento não é algo neutro, e sim influenciado por questões ideológicas e diferentes relações de poder, tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira. São abordadas questões como letramento escolar, letramento dominante, letramentos alternativos, letramentos locais e letramento crítico com base em teóricos como Kleiman (2010; 2016; 2014;), Street (2006; 2014;) e Barton e Hamilton (2000). Compreende-se que é preciso considerar o contexto social, histórico e cultural do aprendiz de uma língua estrangeira, pois é a partir de suas vivências que ele desenvolve um letramento na LE. Por fim, entende-se que é de suma importância o desenvolvimento de pesquisas etnográficas para compreender melhor a relação dos sujeitos nas práticas de letramento na sala de aula de LI.

Palavras-chave: Práticas de letramento; Ensino de línguas; Educação do campo.

Abstract: This article aims to propose a discussion about literacy practices in English language classes in rural schools. To do so, it is based on the assumption that literacy is not neutral, but rather influenced by ideological questions and different power relations, both in the mother tongue and in the foreign language. It addresses issues such as school literacy, dominant literacy, alternative literacy, local literacy and critical literacy based on theorists such as Kleiman (2010; 2016; 2014;), Street (2006; 2014;) and Barton and Hamilton (2000). It is understood that it is necessary to consider the social, historical and cultural context of the learner of a foreign language, because it is from his experiences that he develops a literacy in FL. Finally, it is understood that the development of ethnographic researches is of great importance in order to better understand the relationship of subjects in literacy practices in the EL classroom.

Keywords: Literacy Practices ; Language teaching ; Coutryside education.

1. INTRODUÇÃO

As discussões a respeito do letramento têm avançado a partir de novos estudos com perspectivas mais voltadas para a prática social e com a construção de novos conceitos. No que se refere ao letramento na língua inglesa (LI), os estudos também têm seguido essa linha mais humanizada e menos autônoma. Neste artigo, abordaremos como o letramento na LI na escola do campo está sujeito a uma dupla relação de poder: i) dentro da própria língua materna, com a marginalização da cultura e da linguagem dos sujeitos do campo em relação à cultura “mais letrada” da cidade; ii) entre sua inscrição na língua materna, já desvalorizada, e a língua da globalização, que é uma língua de poder internacional.

Desse modo, faz-se relevante levantar diferentes questões acerca dos letramentos, para que possamos entender melhor como funcionam as práticas letradas nas salas de aula de LI no campo. Considerar que existem letramentos dominantes, na língua materna e na língua estrangeira, em meio a letramentos alternativos, que fogem às regras impostas pelo letramento escolar é um passo importante. Também é preciso levar em conta as práticas de letramento dos sujeitos fora da escola, pois estas servirão de base para o estudante na construção de um letramento escolar.

Assim, partindo desse interesse em compreender melhor as práticas de letramento nas aulas de LI é que levantamos a necessidade de haver pesquisas que venham a possibilitar um contato mais subjetivo com o sujeito, sua história de vida, sua cultura e suas práticas sociais. Do mesmo modo, o professor, como responsável pelo desenvolvimento de atividades que promovam um letramento mais democrático na sala de aula, também pode se inserir como sujeito, para que, compreendendo melhor a sua prática, possa compreender as práticas dos outros. Nesse sentido é que apontamos a etnografia e a autoetnografia como possibilidades de se desenvolver pesquisas mais avançadas com base nos novos estudos do letramento.

2. LETRAMENTO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER

Sabemos que a escola, enquanto instituição, não é neutra e não está isenta de questões ideológicas. Desse modo, as práticas de letramento que ocorrem dentro do

espaço escolar são determinadas por diferentes relações de poder, seja na língua materna ou na língua estrangeira. Quando falamos da educação do campo, inicialmente temos que levar em conta que há um processo histórico de marginalização do sujeito do campo e suas produções na sua própria língua, e este é demarcado por um ideal urbanocêntrico. As produções advindas da cidade, tanto culturais, quanto linguísticas, foram historicamente inseridas na escola do campo como um padrão a ser seguido. Assim, a escola acaba por dar margem a propagação de um letramento dominante, como definem Street (2006) e Barton e Hamilton (2000), ligado a essas relações de poder. Segundo Street,

> [...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos (STREET, 2006, p. 472).

Nesta perspectiva, Kleiman (2010, p. 388), aponta que "o letramento, geralmente o escolar, contribui para que as relações de poder já instituídas sejam preservadas, para que os letramentos dos grupos poderosos [...] sejam legitimados". Partindo deste princípio, temos as práticas que envolvem leitura e escrita propriamente dos sujeitos do campo como "letramentos alternativos", como aponta a referida autora, por não estarem inseridos dentro de um grupo social dominante e fugirem de um padrão exclusivamente urbano de escrita. Tal norma urbana de prestígio é a base para as práticas de letramento dentro do espaço escolar e outras formas de letramento são, via de regra, negligenciadas. Nesse sentido, é importante ressaltar uma questão de variação linguística no que se refere à oralidade, pois sabemos que os sujeitos do campo detêm um falar próprio, uma variante linguística demarcada por questões históricas, sociais e culturais. Contudo, quando partimos para a escrita, há um padrão a ser seguido, com base em uma variante que não é a daqueles sujeitos, nem do local onde a escola está inserida, mas aquela variante dos grandes centros urbanos. Nessa perspectiva, Street (2006, p. 472) afirma que "[...] a extensão com que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma

questão de poder". Assim, o próprio Brian Street, em texto com colaboração de Joana Street levanta a seguinte questão:

> Se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como um único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para afirmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre o letramento? (STREET e STREET, 2014, p. 121).

As respostas para tal questionamento estão nos processos históricos de dominação de determinadas culturas e marginalização de outras, e em como a escola serviu e serve a ideais dominantes. Street e Street (2014, p. 121) procuram responder à própria pergunta, afirmando que "letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.

Essas ponderações nos ajudam a entender o contexto das práticas de letramento na escola do campo, principalmente se considerarmos as práticas de letramento fora da escola, o que Barton e Hamilton (2000) chamam de letramentos locais. Segundo Kleiman (2010), são práticas não institucionalizadas, que são menos visíveis e desprovidas do prestígio que detém o letramento dominante. Ao considerarmos que os sujeitos estão envolvidos em situações de letramento fora da sala de aula e que nestas não há a observância de se cumprir determinado padrão, podemos entender melhor como funcionam as relações de poder nos processos de ensino/aprendizagem de línguas.

3. LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA

No que se refere à língua inglesa, há outras relações de poder que implicam no letramento do sujeito na LE, além daquelas inerentes à língua materna. O inglês é a língua do poder, das relações comerciais dos grandes centros urbanos, e o ensino da língua é, por muitas vezes, focado nas produções desses grandes centros. De acordo com Street e Street (2014), "os letramentos dos povos não europeus geralmente foram desprezados pelos agentes de desenvolvimento que levaram as instituições e a escolarização ocidentais para diferentes partes do mundo" (STREET e STREET, 2014, p. 121). Desse modo, as práticas de letramento nas salas de aula de LI foram

historicamente desenvolvidas a partir do ideal do homem branco de “territórios mais abençoados do hemisfério norte” (MOTA, 2004, p. 39) e, do mesmo modo que acontece na relação dentro da própria língua materna, os sujeitos do campo são levados a adequar-se a um determinado padrão (MOTA, 2004).

Contudo, é preciso entender que, no seu processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (sociais, não meramente autônomas), bem como na construção de sua identidade linguística na língua estrangeira, o aprendiz se posiciona do seu lugar de sujeito do campo, detentor de uma subjetividade marcada por sua vinculação à sua própria língua-cultura, para confrontar-se com a língua-cultura do outro. Nesse sentido, Guilherme e Santos (2014) afirmam que:

> [...] interagir com uma língua estrangeira demanda experienciar essa língua por meio de práticas sociais que integrem as habilidades (leitura, escrita, compreensão e produção oral) de forma que o aprendente se constitua enunciador nessa língua sem perder sua inscrição discursiva na língua materna (GUILHERME; SANTOS, 2014, p. 55).

Desse modo, vale ressaltar o que afirma Kleiman (2010, p. 389), mesmo sem se referir especificamente ao letramento na língua inglesa: “[...] a interação é determinante, pois permite que os participantes se posicionem e sejam posicionados pelo outro segundo relações de poder, status, hierarquia, gênero, etnia. Ao estudar uma outra língua, é inevitável que o aprendiz esteja em contato com outras culturas, mas é a partir das suas vivências e relacionando-as com o que é inerente ao outro que ele vai desenvolver um letramento como prática social na língua estrangeira. Para complementar tal afirmação, Figueiredo Neto (2014) ressalta que

> [...] as relações constituídas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira [...] devem admitir que os diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de LI estão inscritos em múltiplos lugares sociais, os quais são definidores de suas práticas discursivas (FIGUEIREDO NETO, 2014, p.165-166).

Nessa linha, Mattos e Valério (2010) defendem a ideia de um letramento crítico no ensino de LI. Para as autoras, o letramento crítico “compreende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas” e, desse modo, facilita a compreensão das práticas de letramento na LE em meio às relações de poder. Tal concepção aponta para uma aprendizagem da língua como “instrumento de poder e de transformação social” (MATOS e VALÉRIO, 2010, p. 139), onde o estudante aprende a compreender o mundo de forma crítica através das leituras que faz na língua estrangeira. Desse modo, “a compreensão da língua como prática social estaria, pois,

vinculada a sua gênese em um determinado contexto, uma vez que somente esse contexto poderia viabilizar a compreensão das relações de poder por ela retratadas, mantidas e/ou construídas" (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 145).

4. LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Ler e escrever não é apenas lidar com códigos linguísticos. Portando, a ideia de letramento como prática social se opõe a qualquer abordagem de ensino da língua que tenha como foco questões meramente estruturais. Nesta perspectiva, Kleiman (2010) ressalta que

> [...] não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar (KLEIMAN, 2010, p. 382).

Aprender o alfabeto, as normas e as estruturas de determinada língua não torna ninguém mais letrado que outro. Assim, por exemplo, um sujeito do campo não é menos letrado que um da cidade por ter menos domínio uma norma padrão. O letramento como prática social foge à superioridade do letramento escolarizado (e, principalmente, às abordagens tradicionais de ensino) em relação àqueles que ocorrem fora do espaço escolar. Entretanto, a escola não dá margem para que esses outros letramentos possam estar inseridos nos processos de ensino/aprendizagem e para que o letramento seja visto como uma prática social. Nesse sentido, Kleiman (2010, p. 380) argumenta que "a dificuldade de implementar, em atividades didáticas, uma concepção da escrita para a vida social reside no fato de ela ir de encontro à concepção tradicional de ensino da escrita, que, afinal de contas, reflete a história social e cultural da instituição escolar.

Não necessariamente o primeiro contato do sujeito do campo com práticas letradas (tanto na língua materna quanto na língua estrangeira) ocorre na escola. Ainda enquanto criança, ele está em contato com diferentes formas de letramento dentro do próprio ambiente familiar e nas suas vivências na roça, e são estas que vão servir de base para que ele desenvolva o letramento na perspectiva escolar. Kleiman (2016) sugere que haja um olhar especial por parte da escola nesse sentido, por acreditar que um distanciamento entre o letramento familiar e o escolar "[...] pode

tornar o ensino inviável, se as lacunas que existem entre os conhecimentos pressupostos pela escola não são de fato substituídas pelos saberes que o aluno possui, a partir dos quais deverá começar o processo de letramento escolar" (KLEIMAN, 2016, p. 201).

Essas questões estão relacionadas à construção de um "letramento autônomo" que, segundo Street (2014), é um modelo de letramento desvinculado do contexto social, considerado como um conjunto separado. A construção desse letramento autônomo se dá, segundo Brian Street e Joana Street (2014), por diversos fatores, e aqui destacamos os seguintes:

> o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos "metalinguísticos" –as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia [...] (STREET e STREET, 2014, p. 130).

Nessa linha, Bakhtin traz considerações importantes na sua filosofia da linguagem que ajudam a relacionar essas questões acima citadas ao letramento no ensino de línguas. O filósofo aponta que a língua, na condição de sistema, possui um grande aporte de recursos linguísticos, sejam eles lexicais, morfológicos ou sintáticos, mas que "todos esses recursos, na qualidade de recursos linguísticos, são absolutamente neutros no plano dos valores da realidade" (BAKHTIN, 1997, p. 308). Contudo, as práticas de letramento não se resumem a esses recursos linguísticos, muito menos são neutras, e sim carregadas de questões ideológicas demarcadas em um contexto de desigualdade que é, também, desenvolvido dentro do espaço escolar:

> A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço "cotidiano" para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído (STREET e STREET, 2014, p. 130).

Para que tenhamos uma escola ideal, nessa perspectiva de letramento, é preciso não só transformá-la enquanto instituição, mas, como aponta Kleiman (2010), é necessário propor novas práticas e atividades com foco no desenvolvimento do letramento do aprendiz, "entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos

textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 377).

5. LETRAMENTO E ETNOGRAFIA

Para que se possa compreender melhor as práticas de letramento na sala de aula, pesquisadores da área têm realizado pesquisas de base etnográfica, por possibilitar uma maior interação com os sujeitos e suas vivências no contato com a leitura e a escrita. O conceito de etnografia, no entanto, vai além das pesquisas em educação e dos métodos utilizados por esses pesquisadores. Para os antropólogos, segundo Street (2014), a etnografia é entendida como uma observação participante que envolve descrições detalhadas do comportamento e dos padrões sociais e culturais dos sujeitos pesquisados. Com base nisso, de acordo com Street (2014, p. 65), “os pesquisadores da educação se apoderaram do termo recentemente para se referir à observação atenta e detalhada das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar”. Nessa linha, Silva e Borges da Silva (2016, p. 228) afirmam que “os princípios e técnicas da etnografia possibilitam ao pesquisador lançar olhar para o campo, buscando compreendê-lo em sua singularidade, com um instrumental que permite ‘dar a conhecer’ o fenômeno estudado”. Ainda segundo as autoras, tal maneira de pesquisar evita um olhar direcionado, com base em padrões que se acredita que sejam reproduzidos nos resultados.

As pesquisas etnográficas também estão presentes cada vez mais no ensino de língua estrangeira. O trabalho com a etnografia dá margem para um melhor entendimento da relação dos sujeitos com a língua do outro, em meio ao seu contexto social e cultural. Desse modo, a sala de aula de línguas se torna um espaço de observação das múltiplas identidades dos sujeitos e como eles se posicionam nas práticas de letramento na LE.

Da mesma forma, os próprios professores de línguas também atuam enquanto pesquisadores na sua própria relação com os estudantes, então sujeitos da pesquisa, o que se caracteriza como autoetnografia. Nesse caso, o pesquisador também se insere como sujeito da pesquisa, avaliando como sua prática reflete no desenvolvimento do letramento dos seus estudantes na língua estudada. Assim, a

autoetnografia oportuniza o envolvimento do pesquisador, bem como a narrativa de seus pensamentos e sua reflexão diante do estudo em que está inserido (ELLIS e BOCHNER, 2000). Segundo Kock *et al*. (2012, p. 96), “por meio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador, ora objeto pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido. Assim, quando compreender a si, compreenderá o meio, os outros envolvidos”. Portanto, quando o professor se situa como participante das práticas de letramento da sala de aula passa a entender melhor como os sujeitos enquanto aprendizes se posicionam em meio a essas práticas.

Entretanto, a pesquisa etnográfica ou autoetnográfica é muito complexa, tento em vista a sua subjetividade. Conforme aponta Street (2014), “a etnografia por si só não é uma solução mágica para o “problema” de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento apenas reproduzirá nossos preconceitos” (STREET, 2014, p. 66). Isso posto, além de um bom aprofundamento teórico, é preciso que o pesquisador tenha a sensibilidade que exige tal pesquisa, por lidar com os sujeitos e suas identidades, sua história e suas vivências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou discussões voltadas para o letramento, inserido dentro do contexto do ensino de Língua Inglesa na educação do campo. De acordo com as questões levantadas, podemos concluir que é preciso pensar o letramento como estando intrinsecamente ligado a relações de poder e questões ideológicas, em oposição à ideia de um letramento neutro, com base em questões meramente estruturais. Desse modo, entendemos que a forma como a escola lida com o letramento deve ser repensada, ao passo que novos estudos vão sendo realizados e continuam apontando para uma disseminação de um letramento dominante por parte da instituição escolar.

Com base nos conceitos abordados, podemos afirmar que o ensino de línguas na educação do campo deve proporcionar ao aluno um letramento com base nas relações sociais, que seja crítico e que o sujeito se posicione na língua estrangeira e que defina suas práticas por meio de suas vivências, seu contato com a roça, com a cultura do campo e a história de luta na terra. Assim, concluímos que as considerações

teóricas levantadas acerca dos letramentos apontam para o desenvolvimento de pesquisas etnográficas no ensino de línguas, que possam dar margem para o entendimento das relações de poder existentes e para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem avanços nas propostas didáticas voltadas para o letramento na língua estrangeira na escola do campo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). Situated literacies. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

ELLIS, C., BOCHNER, A. P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitive research. London: Sage Publication, 2000.

FIGUEIREDO NETO, R.B. Dialogando no terceiro lugar: o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de Letras. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). 2014. 169f. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GUILHERME, M. F. F; SANTOS, J. B. C. Letramento em língua inglesa: uma reflexão bakhtiniana a partir de um estudo de caso. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 52-71, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. Reflexões sobre os estudos do letramento. Pontos de Interrogação, v. 6, n. 2, jul.-dez., p. 195-204, 2016. Entrevista concedida a Áurea da Silva Pereira e Maria Neuma M. Paes.

KOCK, C. F; GODOI, C.K; LENZI, F. C. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre a aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. Revista Gestão Organizacional. vol. 5, N.1, jan/jul. 2012. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/download/1249/685>. Acesso em 10 set 2015.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35 - 50.

SILVA, L. F.; BORGES DA SILVA, S. B. Etnografia e autoetnografia na formação de professores. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). Significados e ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016, p. 223-252.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, v. 8, 2006.

STREET, Brian; STREET, Joana. A escolarização do Letramento. In: STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 05

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE OURO PRETO DO OESTE – RO: UTILIZAÇÃO DO LINUX EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA OTIMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Flávia Moreira Camargo
Instituição: Faculdade de Ouro Preto do Oeste (UNEOURO)
E-mail: anaflcm@gmail.com

Verônica dos Santos Quintana A. Peres
Instituição: Faculdade de Ouro Preto do Oeste (UNEOURO)
E-mail: veronicasantosperes@hotmail.com

Walter Claudino da Silva Júnior
Instituição: Faculdade de Ouro Preto do Oeste (UNEOURO)
E-mail: walterclaudino@gmail.com

Resumo: Este estudo teve como objetivo, analisar a prática docente quanto ao uso do Linux Educacional na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aurélio Buarque de Holanda de Ouro Preto do Oeste – RO. Frente ao distanciamento que existe entre as diferentes tecnologias educacionais e a formação docente para utilização como processo educacional, indagamos as relações estabelecidas entre professores e os recursos tecnológicos disponíveis na escola, bem como nos laboratórios de informática, visto que os computadores possuem como sistema operacional o Linux Educacional. Para esta pesquisa utilizou-se como aportes teóricos e legais, Documentos Reguladores do Ministério da Educação e Keski (1998; 2003), Castels (2000), Bonilla (2015) e outros, que nos orienta quanto ao fazer pedagógico mediado pelas tecnologias educacionais. Os caminhos metodológicos foram norteados por Gil (2008) e Gerhardt (2009) e outros, que apresentam o processo da pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e estudo de caso. Por conseguinte, refletimos que as tecnologias educacionais estão a serviço de todos os indivíduos da escola, porém ao que tange aos docentes, é necessário um olhar formativo contínuo para que assim as tecnologias contribuam com a otimização das práticas pedagógicas nos espaços escolares.

Palavras-chave: Formação continuada; Linux Educacional; Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Diante de um cenário em que as tecnologias avançam em alta velocidade, professores precisam "aprender e desaprender" rapidamente, para conseguirem acompanhar as evoluções tecnológicas no âmbito educacional, como alternativa metodológica e de comunicação para alcançarem seus alunos, o que causa certa insegurança entre os docentes que não tiveram uma formação prevista neste sentido.

Enquanto alunos chegam à escola com as mais variadas habilidades tecnológicas, os professores precisam de uma formação continuada para compreenderem novas linguagens e utilizarem recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas.

O Linux Educacional é uma ferramenta de distribuição livre e código aberto que objetiva atender partes das necessidades docentes em adaptar conteúdos escolares às novas tecnologias, utilizado no presente trabalho como ferramenta para que fosse possível através de um curso observar-se o que já estava sendo utilizado e apresentando novas perspectivas de utilização desta ferramenta em sala de aula.

> O curso Linux Educacional justifica-se na necessidade de criação de espaços de formação e atualização de professores da educação básica, provenientes da rede pública de ensino, desta forma, qualificando-os para o uso de tecnologia em sala de aula. (MACEDO et al., 2011).

Com este contato direto com o grupo de docentes que se apresentaram para as oficinas, pretende-se responder ao seguinte questionamento:

Mas afinal, os professores estão preparados para utilizarem esse sistema operacional que é pouco difundido no Brasil e todas as suas possibilidades?

1.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A palavra tecnologia tornou-se sinônimo de um mundo automatizado e conectado por equipamentos que transformaram a maneira como as pessoas se relacionam e dinamizam o ambiente em que vivem. Segundo Simondon *apud* Kenski, (1998), tecnologia é toda ferramenta criada e utilizada para facilitar ou melhorar a vida dos seres humanos, ou seja, quando nossos ancestrais criavam ferramentas, mesmo que hoje consideradas rústicas, estavam criando tecnologia.

Para Kenski (2003, p.15), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. Com isso afirmar que tecnologia se define somente como máquinas e equipamentos eletrônicos que se disfruta atualmente poderá limitar o conceito que a palavra tecnologia tem diante a sociedade.

A "[...] tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas." (CASTELLS, 2000, p. 43). As técnicas podem ser explicadas através da história da humanidade, assim como podem descrever a evolução humana através das eras. Cada salto e cada evolução, pode ser relacionado a um novo conhecimento adquirido pelo ser humano.

A cada geração, novas contribuições eram dadas, conhecimentos e técnicas eram desenvolvidos e aprimorados, ferramentas eram transformadas pela inovação e a criatividade, criando assim novos conceitos. O acúmulo desses conhecimentos, o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, as inovações tecnológicas e ferramentais, a escrita e o papiro, foram essenciais para o surgimento de muitos aparelhos, ferramentas e soluções consideradas revolucionárias. A impressão em papel é uma dessas soluções, que não apenas facilitou o registro e a escrita dos livros, mas possibilitou a popularização e o acesso aos livros e consequentemente ao conhecimento. Segundo Lévy:

> A impressão [...] à primeira vista é sem dúvida um operador quantitativo, pois multiplica as cópias. Mas representa também [...] uma interface padronizada extremamente original: página de título, cabeçalhos, numeração regular, sumários, notas, referências cruzadas [...]. Estamos hoje tão habituados com esta interface que nem notamos mais que existe. Mas no momento em que foi inventada, possibilitou uma relação com o texto e com a escrita totalmente diferente da que fora estabelecida como manuscrito: possibilidade de exame rápido do conteúdo, de acesso não linear e seletivo ao texto, de segmentação do saber em módulos, de conexões múltiplas a uma infinidade de outros livras graças às notas de pé de página e ás bibliografias [...]. Na Idade Média os livros eram enormes, acorrentados nas bibliotecas, lidos em voz alta no atril. Graças a uma modificação na dobradura; o livro torna-se portátil e difunde-se maciçamente [...] o livro tornou-se fácil de manejar, cotidiano, móvel, e disponível para a apropriação pessoal [...]. (LÉVY, 1998, p. 20-21).

A partir desse ponto, com o crescimento e expansão dos livros impressos, o preço dos exemplares diminuindo consideravelmente, o letramento e a educação que antes eram restritos aos ricos e privilegiados começaram a tornar-se mais democráticos entre povos de classes menos abastadas, o que provocou grandes revoluções nos séculos seguintes. Para Castells (2000) juntamente com o apoio do

Estado, a tecnologia e todo o esforço para desenvolvê-la, podem levar a sociedade a um processo acelerado de desenvolvimento capaz de transformá-la em um curto período de tempo.

Com a evolução das tecnologias mais recentes, percebe-se uma inovação maior nos meios de comunicação. Estes transformam o tempo e o espaço dos indivíduos, sendo que no âmbito educacional não é diferente, os processos de trocas de informações se tornam cada vez mais eficientes e velozes. Implantado incialmente como modernização escolar, a inserção de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, causaram a instabilidade e insegurança no docente diante das suas atividades, porém, não é novidade que essas reflexões ocorrem em diferentes tempos. A escola foi induzida a refletir sobre diversos acontecimentos e mudanças no cotidiano, transformações culturais, políticas e sociais, imprimiram na instituição sua identidade e a agora adentram novamente pelas veredas da reflexão.

1.2 TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Por muito tempo o modelo pedagógico e os métodos de ensino mantiveram-se praticamente inalterados. A escola como a conhecemos hoje, segundo Salman Khan (2012), teve origem no século XVIII na *Prússia*, e desde então não apresentou alterações significativas. Ainda segundo Lévy (1998, p. 5):

> [...] a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. Mas as "resistências" do social têm bons motivos. O governo, escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. Quanto à formação dos professores, limitou-se aos rudimentos da programação (de um certa estilo de programação, porque existem muitos deles...), como se fosse este o único usa possível de um computador!

O modelo clássico de educação atendeu muito bem as necessidades e expectativas da sociedade dos séculos seguintes a sua concepção. Contudo esse modelo já não é capaz de suportar todos os novos desafios e mudanças de uma sociedade cercada por todos os lados de informações e ferramentas interativas, “[...] não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula; pode-se aproveitar ‘o melhor dos dois mundos’ [...].” (BACICH et al., 2015, p. 53).

Os alunos de hoje não aprendem da mesma forma que no passado e a realidade da escola não contempla o que o aluno na maioria dos casos vivencia diariamente fora dela. “Estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior” (BACICH et al., 2015, p. 47).

Embora há muito o que se refletir sobre as práticas pedagógicas, que em conjunto com soluções tecnológicas auxiliará o docente a transformar suas aulas, pode-se aferir que os mesmos vivenciam uma realidade que não foi prevista e preparada na sua formação enquanto profissional da educação.

As habilidades com a tecnologia que muitos dos alunos chegam à escola, causam ao professor a intimidação e insegurança de colocar em prática suas metodologias de ensino que estão enraizadas em tempos que não desfrutavam dessa realidade tecnológica. Crianças e adolescente que com *smartphones, tablet’s* e internet, usufruem dessas soluções para se informar e estarem atualizados com velocidade instantânea.

> Velocidade. Esse é o termo-síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações. (KENSKI, 1998, p. 30)

Ao mesmo propósito em que todo e qualquer tipo de informações estão disponíveis para ao indivíduo com velocidade digital através de seus dispositivos, o mesmo acontece com a velocidade em que necessitam adaptar-se à estes equipamentos, pois outrora eram outros equipamentos com configurações, necessidades e soluções diferentes que aguçavam a curiosidade e o anseio pela tecnologia. E essa velocidade em “aprender a desaprender” é um gargalo a ser ultrapassado pelos professores.

> Não se trata de ensinar os velhos conteúdos de forma eletrônica, por meio de telas iluminadas, animadas e coloridas. (...) Enfrentar essa nova realidade significa ter como perspectiva cidadãos abertos e conscientes, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe. Cidadãos que tenham capacidade de aprender a aprender e de utilizar a tecnologia para a busca, a seleção, a análise e a articulação entre informações e, dessa forma, construir continuamente os conhecimentos, utilizando-se de todos os meios disponíveis, em especial dos recursos do computador (BRASIL, MEC, 2001, p. 286).

Dentro desta perspectiva, o conhecimento e domínio por parte dos professores em relação a tecnologia refletida na formação continuada, o auxiliará na seleção das

melhores ferramentas tecnológicas que viabilizarão as práticas do dia-a-dia em sala de aula.

1.3 LINUX EDUCACIONAL

A tecnologia em diversas temporalidades proporciona à sociedade uma evolução e alteram a maneira de gerir e processar informações, dentre essas, o software livre é tendência dentro do âmbito escolar.

O Linux Educacional é uma ferramenta de distribuição livre e código aberto que tem por objetivo, atender partes das necessidades dos docentes em adaptar o conteúdo escolar às novas tecnologias.

Uma das principais características desse software, é a segurança que o sistema operacional proporciona à rede implantada no ambiente escolar, por ser um sistema pouco difundido no Brasil.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida sob os parâmetros do estudo de caso e das pesquisas descritiva, qualitativa e entrevista. A pesquisa descritiva consiste na observação dos fatos, situações e eventos sem que haja interferência do pesquisador ao qual cabe apenas identificar padrões e frequências apresentados pelo objeto em estudo. “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28).

A pesquisa qualitativa não tem foco na representatividade numérica, buscando, portanto, um entendimento aprofundado da situação estudada. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT, SILVEIRA; 2009, p. 32).

Por fim esta pesquisa também é caracterizada como estudo de caso pela forma como encaixa nas características descritas por Fonseca (2002, p. 33)

> Um estudo de caso pode ser caracterizado de acordo como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em

> profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico.

Sendo assim, nosso objeto de pesquisa foram os professores do Ensino Fundamental e Médio da Escola Aurélio Buarque de Holanda de Ouro Preto do Oeste – RO, para verificar os relatos dos mesmos com relação as principais dificuldades que eles enfrentam para trabalhar com o software livre Linux Educacional, que é um projeto do governo federal e busca a potencialização do uso das tecnologias educacionais, como forma de melhor aproveitar os ambientes informatizados das escolas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após as entrevistas, foi desenvolvido e implementado um projeto de extensão na Faculdade de Ouro Preto do Oeste – UNEOURO, em parceria com a referida escola, que disponibilizou oficinas sobre diversos recursos tecnológicos, especialmente o Linux Educacional, como ferramenta para o auxílio na otimização das aulas, com conteúdos didático-pedagógicos.

Os principais objetivos do projeto eram apresentar ferramentas tecnológicas para a melhoria do aproveitamento do potencial dos educandos e otimizar o tempo dos professores, bem como estimular o uso da tecnologia em sala de aula, potencializar a utilização das tecnologias nos espaços informatizados, como laboratório de informática da escola e apresentar técnicas de preparação e apresentação de aulas, utilizando diversas tecnologias para prender a atenção dos alunos nessa era digital e tecnológica.

Após a conclusão do projeto, foram aplicados questionários aos professores na Escola em que atuam, para verificar se as oficinas foram válidas para ampliar seus conhecimentos sobre o Linux Educacional.

Após as entrevistas, a execução do projeto e realização das oficinas para capacitação e atualização dos professores, foi possível verificar que as principais dificuldades relatadas pelos mesmos eram que a escola tem oferecido recursos tecnológicos como: softwares livres, computadores, internet, *tablets,* lousa digital, entre outros.

No entanto, a capacitação oferecida não tem sido suficiente, uma vez que apenas o técnico do laboratório de informática recebe o treinamento e muitas vezes não socializa com os professores e quando o faz, não atende suas necessidades.

Essas oficinas puderam oportunizar a eles, práticas e conhecimentos para otimizarem a utilização dos recursos disponíveis na escola, oferecendo conhecimentos de ferramentas que atualmente a maioria dos professores e alunos possuem, como dispositivos móveis, mostrando como podem utilizar esses recursos para prender mais a atenção dos alunos que já nasceram na era tecnológica, bem como otimizar a utilização de redes sociais, grupos de discussões, ensinar como fazer apresentação de aulas em ferramentas mais dinâmicas como a *Prezi®,* mas principalmente tratando sobre o Linux Educacional, seus recursos, disponibilidades e vantagens.

Os professores foram apresentados a ferramenta com um breve histórico sobre Linux, desde seu surgimento no trabalho solitário de Linus Torvalds, até o seu atual estágio de adoção por diversos países e instituições de grande porte, tais como: Petrobras, Caixa Econômica Federal, NASA e administrações públicas ao redor do mundo. Após a introdução à ferramenta, passou-se a apresentar os softwares relativos ao desenvolvimento cotidiano, tais como editor de texto, planilha, *slides* e edição de imagens, todos com o pacote de aplicativos do BR-Office.

Na sequência, foram tratados os softwares relativos à inserção do aluno no conhecimento por meio de jogos disponíveis no Linux Educacional Versão 5.0. Dentre as diversas funcionalidades do software, foi apresentado o Portal Domínio Público, com todas as obras disponibilizadas pelo MEC, incluindo vídeos da TV Escola, sugestões de aulas e conteúdo de diversas disciplinas.

4. CONCLUSÃO

A tecnologia acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos proporcionando ao ser humano formas de sobreviver aos perigos que o cercavam. Ela é produto da engenhosidade humana na busca por soluções para as necessidades diárias Kenski (2007), faz parte da humanidade que sem suas técnicas e tecnologias não pode ser representada ou entendida Castells (2000). Modificou e transformou a forma como o homem lida com o meio ambiente, a sociedade e tudo que está a sua

volta, mudou a capacidade de armazenarmos informação e como a tratamos e interagimos com o conhecimento gerado por ela.

As mudanças geradas pelas tecnologias digitais alcançaram também a escola, mudando as relações entre os professores e os alunos, tornando a aprendizagem mais interativa e dinâmica. Caminhamos para uma sociedade ultra *high-tech,* mas que ainda não está adaptada a nova forma de ensinar e aprender que emerge junto com as tecnologias que já dominam o mercado e a vida humana, mas que ainda impactam muito timidamente a educação e as escolas, que em uma visão geral ainda não se adequaram ao momento que vivemos. É necessário entender o que tem tornado devagar, a incorporação e a utilização das tecnologias nas escolas.

O modelo educacional tem se mostrado um desafio à aplicação e a integração das tecnologias digitais às atividades e processos pedagógicos da aprendizagem. As tecnologias e ferramentas já estão presentes nas escolas de hoje, no entanto a falta de uma estrutura que ampare essas tecnologias é o que parece limitar e impedir a sua utilização. Diante desses pressupostos, é possível perceber o grande volume de questionamentos e dúvidas que cercam o tema, que nos faz refletir a importância de compreender as razões e circunstâncias que interpõem o avanço mais eficiente das tecnologias digitais.

A busca pela melhoria das práticas pedagógicas dos docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aurélio Buarque de Holanda de Ouro Preto do Oeste foi o objetivo do Projeto de Extensão desenvolvido.

Por meio de oficinas sobre diversos recursos tecnológicos, com foco no Linux Educacional como ferramenta para auxiliar na otimização das aulas, foram apresentadas as possibilidades de busca por conteúdos didático-pedagógicos utilizando-se desses recursos.

Também foi possível estimular o uso de tecnologias em sala de aula, apresentando novas ferramentas e possibilidades como utilização de redes sociais, grupos de discussões, técnicas de preparação e apresentação de aulas que prendam mais a atenção dos alunos e maneiras de utilização de dispositivos móveis em benefício do aprendizado, seus recursos e vantagens.

Com isso, espera-se que os professores consigam desenvolver-se tecnologicamente para atender aos anseios dos alunos e aos objetivos educacionais propostos pelos projetos pedagógicos escolares.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello, et al. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Parâmetros em ação, Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnológicas*** – MEC, SEMTEC, 2001.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002, Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo, et al. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KHAN, Salman. **Um Mundo Uma Escola: a educação reinventada.** Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KENSKI, V. M. ***O rendimento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente: Novas Tecnologias***. São Paulo, n.08, p. 58-71, mai/jun/jul/ago. 1998.

KENSKI, V. M. ***Tecnologias e ensino presencial e a distância***. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias Da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1998.

MACEDO, Alexandra L. et al. **Linux Educacional–possibilidades práticas de aplicação em contextos educacionais.** Cadernos de informática, v. 6, n. 1, p. 63-69, 2011.

CAPÍTULO 06

VARIÁVEIS DA ALFABETIZAÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE MIGRAÇÃO E ESCOLA, ITUIUTABA, MG (1956-71)

Luciene Teresinha de Souza Bezerra
SER/MG
E-mail: ltsbezerra@yahoo.com.br

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
UFU
E-mail:laterzaribeiro@uol.com.br

José Carlos Souza Araújo
UNIUBE
E-mail: jcaraujoufu@gmail.com

Resumo: No processo de desenvolvimento do Brasil nas décadas de 1950 e 1960, cidades de grande porte receberam levas migrantes, atraídos pelos avanços evocados pela industrialização. A migração teve orientações mais gerais: da cidade pequena à capital do campo empobrecido à cidade desenvolvida, sobretudo na região Sudeste. Se São Paulo exemplifica o sentido mais geral, Minas Gerais traz a particularização do sentido. No município de Ituiutaba, foi outro o sentido: campo–campo (em grande medida). Com efeito, este texto apresenta uma compreensão histórica das consequências dessa migração singular relativamente ao analfabetismo e à expansão escolar. Este estudo deriva de pesquisa histórica cujas fontes incluíram documentos oficiais (atas da Câmara), imprensa, oralidade e estatística. A análise permitiu compreender que, em Ituiutaba, tal processo de migração elevou a taxa de analfabetismo acima da média estadual e nacional. Esse dado relativiza consensos; em parte, o consenso da expansão escolar urbana como maior: em Ituiutaba, o número de escolas rurais superou o de escolas urbanas ante uma tendência inversa com os grupos escolares; em parte, o consenso do êxodo campo–cidade como problema maior da migração no país: em Ituiutaba, foi o êxodo campo–campo que teve consequências mais drásticas.

Palavras-chave: Minas Gerais; Êxodo campo-campo; Analfabetismo; Escolas rurais.

1. INTRODUÇÃO

Em 1900, a taxa de analfabetismo no Brasil girava em torno de 80% da população. Era uma taxa alarmante; e à qual os republicanos não ficaram indiferentes. Medidas foram tomadas. Houve reformas, e escolas foram criadas. Passou a haver mais matrículas, e mais professoras foram formadas. Perante tais medidas, estavam estes entraves: a população era pobre demais para arcar com despesas da escola; nem todas as moças — na verdade, uma minoria — podiam arcar com custos de um curso normalista; nem todas as crianças tinham pais cuja renda acomodava despesas com a frequência escolar da prole (materiais de leitura e escrita, uniforme e sapatos), para ficarmos em alguns exemplos. A esses empecilhos se aliavam certa escassez de escolas e de vagas para matrícula. Os governos agiam, mas a ação era desuniforme. Se estados como São Paulo e Minas Gerais instalaram grupos escolares, respectivamente, desde a última década do século XIX e na primeira do XX, não se pode dizer que a quantidade fosse o suficiente. É provável que não fosse para o caso de algumas cidades como Ituiutaba, Minas Gerais.

Estado de projeção econômica e política, Minas apresentava índices de analfabetismo alarmantes; e a julgar pelo município de Ituiutaba a migração pode ter sido uma variável influente na manutenção do analfabetismo e em sua ampliação. As relações migração–escolarização particularizam esse município. Nacionalmente, o movimento era de expansão educacional com a criação de grupos escolares, escola própria da cidade. De fato, na cidade de Ituiutaba, foram criadas tais escolas; mas a demanda maior era por escolas rurais, pois o município havia recebido levas de migrantes nas décadas de 1950–60. Ou seja, enquanto a migração nacional seguia do campo para a cidade, em Ituiutaba naquele momento o movimento era inverso, pois os migrantes foram para o meio rural do município.

A economia foi uma justificativa forte para essa singularidade de Ituiutaba. Nos anos 1950, o cultivo de arroz elevou o município economicamente. Ituiutaba passou a ser a “capital do arroz”, em grande medida graças a força de trabalho de uma massa de migrantes que buscou condições de viverem com mais dignidade do que nos sertões, seja o mineiro ou o nordestino. Instaladas, as famílias compuseram o perfil da população campesina original, já superior à da sede municipal, assim como em muitos outros municípios. Foi preciso, então, aumentar o número de escolas para

acomodar a prole das famílias que passaram a habitar nas fazendas. De tal modo, em dado momento havia quatro vezes mais escolas no campo do que na cidade. Se de 1910 a 1946 a cidade de Ituiutaba contou com uma escola pública para o elementar, até 1947 elas não passaram de dois grupos escolares.

Com esse desenvolvimento, a sociedade e o poder público de um município de projeção econômica regional e nacional foram incapazes — assim como o país — de evitar um índice de analfabetismo de 57% nos anos 1960, mais expressivo do que as taxas de Minas Gerais. Daí se poder falar em contradição nas relações entre um desenvolvimento econômico (municipal) ascendente e sua desarticulação com o ensino público.

Este trabalho converge para esse contexto ao projetar o caso do município de Ituiutaba — cidade-sede e meio rural — na expansão escolar alinhada em projetos de abrangência nacional com impactos na economia e sociedade, em particular na educação escolar. O propósito foi contribuir, com um entendimento sistemático, para a escrita da história do ensino primário local e regional sob os auspícios de políticas públicas entre 1956 e 1971. Nesse sentido, o texto apresenta uma compreensão do processo de migração como fator de ampliação da população não só em geral, mas também da escolar, ou seja, não escolarizada, analfabeta, sobretudo do decênio de 1950 em diante.

Tal compreensão derivou da leitura histórico-crítica de dados estatísticos, textos de imprensa, atas da Câmara e relatos orais. O levantamento e a sistematização desses dados produziram fontes de pesquisa organizadas para serem lidas no terreno circunscrito pelas categorias de análise *contexto histórico* e *circunstância de criação de escolas* (NOSELLA; BUFFA, 2005). De tais registros do passado, foi possível derivar permanências, resistências e recriações nos desdobramentos da expansão escolar em Minas Gerais. Entram em cena a expansão da escola pública no Sudeste e em Minas Gerais e o êxodo marcante no município desde meados da década de 1950 — quando houve a ida de trabalhadores para o campo de Ituiutaba — e a partir de anos 1970 — quando muitos desses trabalhadores rumaram para o meio urbano em busca das condições de trabalho que a mecanização do campo subtraiu e das escolas que o esvaziamento do meio rural fez fechar no campo.

2. EXPANSÃO EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS

Alinhadas no desejo de modernização do Brasil, nas décadas de 1950–60 houve transformações na estrutura social. A intenção era dissipar o conservadorismo e o tradicionalismo entranhados nalguns setores. As mudanças foram demográficas: a população rural se muda para o meio urbano; a agricultura deu lugar à indústria na base econômica. “No processo de industrialização substitutiva de importações, coube ao setor agrícola uma série de funções, como: o suprimento de alimentos baratos para a força de trabalho do setor industrial e das demais atividades urbanas”, dentre outras funções (BESKOW, 1999, p. 70).

Para Beskow (1999, p. 56), o país se encontrava em circunstâncias economicamente mais favoráveis: avanços na industrialização, aumento do consumo interno, políticas de importação protetoras e favoráveis a empresas instalados, investimentos do Estado e investimentos de fora, como na indústria de grande porte (hidrelétricas, siderúrgicas, montadoras etc.). No dizer de Oliveira (2003, p. 37), era como se Estado estivesse interessado de fato em “industrializar o país, buscando diminuir as importações e ampliar o capital”. Nesse interesse teria se alinhado o Plano de Metas de Juscelino Kubitscheck, que presumiu até a construção da administrava no Centro-Oeste; ou seja, Brasília “materializou o esforço de estabelecer as bases da infraestrutura para o desenvolvimento do capital [...] [e] estendê-la para o interior do país”.

Com efeito, esse período foi o de ascensão de Kubitschek à presidência da República. Como disse Thomas Skidmore (2007, p. 205), o governo dele “seguiu uma política de nacionalismo desenvolvimentista”. Tal ideologia convergia para certa chancela à entrada de organizações estrangeiras no país a fim de explorar o ramo de bens de consumo duráveis e acelerar o processo de substituição de importações. Caso se possa dizer que o governo conseguia, assim, alcançar metas de industrializar o país, convém pensar no que disse Saviani (2007, p. 350): havia “contradição entre o modelo econômico, de caráter desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista”; esta estaria na “base da crise dos anos iniciais da década de 1960”, cujas consequências redundaram no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”. Não por acaso, searas como a educação e a cultura se elevaram não mais que a quarta posição na hierarquia de prioridades nas ambições do governo federal.

Em tal posição, ao setor educacional viriam verbas previstas não superiores a 3,4% do produto interno bruto; 93% eram presumidos para a indústria de energia, os transportes e as indústrias de base (SILVA, 2015).

Parece cabível dizer que o Estado devia ter direcionado os investimentos a avanços na escolarização pública, sobretudo ao Ensino Primário. Afinal, era urgente que as vagas nesse nível se expandissem ao máximo para acomodarem a prole de uma camada da população cada vez mais numerosa: a classe trabalhadora. Com o êxodo do campo para a urbe, tal classe se avolumar nas cidades. As tabelas a seguir projetam recortes numéricos da realidade escolar nacional com quantitativo de discentes conforme a orientação de funcionamento das escolas.

Tabela 1: Números de estudantes na região Sudeste entre 1957 e 1971

	SUDESTE	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%
1957	2.745.764	1.080	0,04	1.816.66	66,14	631.198	22,99	297.420	10,83
1958	2.848.199	1.011	0,04	1.862.739	65,40	703.310	24,69	281.139	9,87
1959	2.991.684	2.625	0,09	1.933.448	64,63	750.422	25,08	305.189	10,20
1960	3.156.600	3.324	0,11	2.331.760	73,87	510.221	16,16	311.295	9,86
1961	3.275.720	2.492	0,08	2.485.408	75,87	483.768	14,77	304.052	9,28
1962	3.547.846	4.574	0,13	2.679.682	75,53	544.809	15,36	318.781	8,98
1963	4.466.056	7.331	0,16	3.376.575	75,61	699.982	15,67	382.168	8,56
1964	4.983.134	6.846	0,14	3.805.789	77,07	626.380	12,68	499.119	10,11
1965	4.910.859	8.734	0,18	3.868.794	78,78	571.315	11,63	462.016	9,41
1966	5.109.989	10.408	0,20	4.107.703	80,39	531.044	10,39	460.834	9,02
1967	5.267.598	8.650	0,16	4.157.903	78,94	625.879	11,88	475.166	9,02
1968	5.411.195	8.813	0,16	4.164.827	76,97	746.004	13,79	491.551	9,08
1969	5.525.471	11.056	0,20	4.224.739	76,46	787.233	14,25	502.443	9,09
1970	5.642.496	13.440	0,24	4.317.879	76,52	823.970	14,60	487.207	8,64
1971	5932.238	9.366	0,16	4.467.672	75,31	959.164	16,17	496.036	8,36

Fonte: IBGE (2010)

Como se lê na tabela, na região Sudeste os níveis de alfabetização se alteraram em âmbito geral particular; ainda que neste último caso tenha havido queda de 2,5%

quando se vê o período final de participação geral. Na escola pública, o todo das matrículas teve presença mais relevante dos estados: ante o todo, o aumento foi pouco maior que 9%. No caso dos municípios, a participação deles foi reduzida em quase 7%.

Tabela 2: Número de discentes em Minas Gerais no interregno 1957 – 71

	MINAS GERAIS	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%
1957	923.230	1.080	0,12	578.579	62,67	279.315	30,25	64.256	6,96
1958	879.501	1.011	0,11	552.040	62,77	272.711	31,01	53.739	6,11
1959	939.085	2.625	0,28	579.373	61,69	300.765	32,03	56.322	6,00
1960	1.020.664	3.324	0,32	697.135	68,30	265.640	26,03	54.565	5,35
1961	1.033.971	2.492	0,24	739.246	71,50	244.228	23,62	48.005	4,64
1962	1.157.189	3.740	0,32	795.527	68,75	286.411	24,75	71.511	6,18
1963	1.437.591	3.853	0,27	1.004.414	69,86	356.023	24,77	73.301	5,10
1964	1.577.472	4.670	0,30	1.160.373	73,56	340.321	21,57	72.108	4,57
1965	1.714.491	5.643	0,33	1.322.776	77,15	314.778	18,36	71.294	4,16
1966	1.782.063	8.176	0,46	1.443.107	80,98	277.666	15,58	53.114	2,98
1967	1.853.092	6.172	0,33	1.459.764	78,78	338.976	18,29	48.180	2,60
1968	1.798.228	5.368	0,30	1.306.018	72,63	436.487	24,27	50.355	2,80
1969	1.830.082	9.840	0,54	1.321.637	72,22	446.604	24,40	52.001	2,84
1970	1.850.944	8.205	0,44	1.342.928	72,55	451.566	24,40	48.245	2,61
1971	1.941.182	7.246	0,37	1.358.795	70,00	528.015	27,20	47.126	2,43

Fonte: IBGE (1972)

Se equacionarmos o número de discentes por escola com a dependência escolar-administrativa e o lugar, então veremos um número menor de matrículas no ensino particular mineiro: em 1957, era quase 7%; cerca de quinze anos depois, foi a 2,43%. Note-se o caso do ensino municipal, com redução aproximada de 3%. Diferentemente, ainda que tenha oscilado no período recortado, as escolas públicas tiveram a matrícula aumentada em cerca de 7,5%. Com a participação maior de

escolas municipais de Minas Gerais — superior à média do Sudeste —, o estado se projeta.

Tabela 3: Escolas e dependência administrativa na região Sudeste 1957 – 71

	SUDESTE	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%
1957	31.076	15	0,05	15.072	50,75	12.578	40,48	2.711	8,72
1958	32.278	17	0,05	16.303	50,51	13.291	41,18	2.667	8,26
1959	33.443	57	0,17	16.640	49,76	13.910	41,59	2.836	8,48
1960	34.869	52	0,15	19.635	56,31	12.299	35,27	2.883	8,27
1961	35.435	28	0,08	21.090	59,52	11.503	32,46	2.814	7,94
1962	37.177	46	0,12	21.041	56,60	13.207	35,52	2.883	7,76
1963	38.447	50	0,13	22.587	58,75	12.930	33,63	2.880	7,49
1964	42.001	59	0,14	26.452	62,98	12.203	29,05	3.287	7,83
1965	42.719	75	0,18	28.284	66,21	11.281	26,41	3.079	7,20
1966	44.051	118	0,27	30.955	70,27	9.962	22,61	3.016	6,85
1967	39.021	62	0,17	25.349	64,96	10.727	27,49	2.877	7,38
1968	39.327	68	0,17	23.190	58,96	13.059	33,20	3.016	7,67
1969	45.860	50	0,11	28.136	61,35	14.625	31,89	3.049	6,65
1970	45.756	74	0,16	28.680	62,68	13.934	30,45	3.068	6,71
1971	48.057	49	0,10	29.762	61,93	51.052	31,32	3.194	6,65

Fonte: IBGE (1972)

Tendo em vista a dependência das escolas na região Sudeste e no estado de Minas Gerais, a participação do estado aumenta, mas cai a do município e de escolas particulares, o que contrasta com a região o Sudeste. De fato, em Minas Gerais, a participação do município não se altera; antes, suas escolas ampliam a participação no volume de matrícula em medida equiparável à da perda matricular nas particulares. Por fim, o estado dobra o número de unidades escolares municipais ante o de escolas estaduais (TAB. 4). Na região Sudeste, houve o inverso; porém isso não quer dizer que o contingente de estudantes matriculado nas escolas municipais e nas estaduais tenha proporção similar.

Tabela 4: Escolas segundo sua dependência administrativa em Minas Gerais – 1957 – 71

	MG	EVOLUÇÃO	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
1957	11.080	—	15	0,14	3.334	30,09	7.223	65,19	508	4,58
1958	11.303	102,01	17	0,15	3,401	30,09	7.354	65,06	531	4,70
1959	11.870	105,02	57	0,48	3,411	28,74	7.843	66,07	559	4,71
1960	12.667	106,71	52	0,41	5.165	40,77	6.926	54,68	524	4,14
1961	12.672	100,04	28	0,22	5.647	44,56	6.525	51,49	472	3,73
1962	13.581	107,17	40	0,30	4.944	36,40	7.956	58,58	641	4,72
1963	13,924	102,52	36	0,26	5.144	36,94	8.160	58,60	584	4,20
1964	15.710	112,83	49	0,31	6.791	43,23	8.223	52,34	647	4,12
1965	16.181	103,00	60	0,37	7.787	48,12	7.722	47,72	612	3,79
1966	16.505	102,00	109	0,66	9.153	55,46	6.804	41,22	439	2,66
1967	16.829	101,96	47	0,28	8.556	50,84	7.829	46,52	397	2,36
1968	16.042	0,9532	36	0,23	5.493	34,24	10.121	67,09	392	2,44
1969	16.878	105,21	44	0,26	5.241	31,05	11.180	66,24	413	2,45
1970	16.136	0,9560	46	0,29	5.107	31,64	10.570	65,51	413	2,56
1971	17.092	105,92	38	0,22	5.140	30,07	11.500	67,28	414	2,43

Fonte: IBGE (1972)

Nesse contexto de desenvolvimento, instaurou-se um processo de expansão educacional, em particular de 1955 ao início da década de 1970. A expansão da escolarização foi vigorosa no Sudeste. A tabela a seguir projeta o volume de escolas criadas.

Tabela 5: Número de escolas do Sudeste e de Minas Gerais segundo localização municipal

	SUDESTE TOTAL	ESCOLAS URBANA	%	ESCOLAS RURAL	%	MINAS GERAIS	ESCOLAS URBANAS	%	ESCOLAS RURAIS	%
1957	31.076	9.220	29,67	21.856	70,33	11.080	2.812	25,38	8.268	74,62
1958	32.278	9.352	28,97	22.926	71,03	11.303	2.852	25,23	8.451	74,77
1959	33.443	9.768	29,21	23.675	70,79	11.870	2.985	25,15	8.885	74,85
1960	34.869	9.878	28,33	24.991	71,67	12.667	2.945	23,25	9.722	76,75
1961	35.435	9.962	28,11	25.473	71,89	12.672	2.853	22,51	9.819	77,49
1962	37.177	10.216	27,48	26.961	72,52	13.581	2.923	21,52	10.658	78,48
1963	38.447	10.564	27,48	27.883	72,52	13.924	2.724	19,56	11.200	80,44
1964	42.001	12.210	29,07	29.791	70,93	15.710	3.082	19,62	12.628	80,38
1965	42.719	12.968	30,36	29.751	69,64	16.181	3.445	21,29	12.736	78,71
1966	44.051	11.831	26,86	32.220	73,14	16.505	3.044	18,44	13.461	81,56
1967	39.021	9.619	24,65	29.402	75,35	16.829	2.934	17,43	13.895	82,57
1968	39.327	10.203	25,94	29.124	74,06	16.042	3.044	18,98	12.998	81,02
1969	45.860	12.123	26,43	33.737	73,57	16.878	3.125	18,52	13.753	81,48
1970	45.756	11.932	26,08	33.824	73,92	16.136	3.223	19,97	12,913	80,03
1971	48.057	12.312	25,62	35.745	74,38	17.092	3.262	19,08	13.830	80,92

Fonte: IBGE (2010)

Um possível reflexo da expansão escolar pode ser o número de pessoas na faixa etária 5–19 na escola: em 1970, a taxa foi a quase 54%. Dados os números de 1900, quando mais de 80% dos brasileiros eram analfabetos, o progresso se fazia claro em 1950, como se lê na tabela a seguir, com dados do avanço, ou seja, número de matrículas.

Tabela 6: Crescimento populacional e escolarização da população na faixa etária 5-19 anos

ANOS	POPULAÇÃO	MATRÍCULA NO PRIMÁRIO	MATRÍCULA NO MÉDIO	TOTAL DE MATRÍCULA	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO	CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO	CRESCIMENTO DA MATRÍCULA
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99%	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,435	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15%	148,20	430,92
1960	25.877.643	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33.37%	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72%	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli (1978, p, 64)

Em que pesem os números da evolução da frequência escolar, há quem não os veja com olhos tão bons assim. É o caso de Romanellix (1978, p. 64), que relativiza a expansão. De fato, em vinte anos, dobro-se a escolarização na faixa etária 5–19 anos; mas ela disse ser insuficiente, pois em 1970 "46,28% da população escolarizável estava fora da escola". Mais, um contingente expressivo de tal população habitava o meio rural, como sugere a tabela a seguir.

Tabela 7: População por situação de domicílio no Sudeste e em Minas Gerais, 1950 – 70

ANO	1950			1960		1970	
País/UF	*Brasil*	*Sudeste*	*MG*	*Brasil*	*MG*	*Brasil*	*MG*
Rural	33.161.506		5.459.273	38.987.526	5.995.460	41.603.839	5.447.982
%	63,84		70,15	54,92	60,20	44,02	47,04
Urbana	18.782.891		2.322.915	32.004.817	3.964.580	52.904.744	6.167.113
%	36,16		29,85	45,08	39,80	55,98	52,96
Total	**51.944.397**		**7.782.188**	**70.992.343**	**9.960.040**	**94.508.583**	**11.645.095**

Fonte: IBGE (1950; 1960; 1970)

Como podemos ler, em Minas Gerais, a distribuição geográfica da população reproduzia a do país; ou seja, população habitava maciçamente o meio rural. Mais que isso, tal convergência se replicou na educação de tal maneira, que o número de escolas rurais municipais foi muito maior que o de grupos escolares; e mesmo que possa ter tido retração em alguma época. A tabela a seguir contém dados afins a essa compreensão.

Tabela 8: Evolução da quantidade de escolas no estado de Minas Gerais, 1957-71

	ESCOLAS URBANAS	%	ESCOLAS RURAIS	TOTAL	%
1957	2.812	25,38	8.268	11.080	74,62
1958	2.852	25,23	8.451	11.303	74,77
1959	2.985	25,15	8.885	11.870	74,85
1960	2.945	23,25	9.722	12.667	76,75
1961	2.853	22,51	9.819	12.672	77,49
1962	2.923	21,52	10.658	13.581	78,48
1963	2.724	19,56	11.200	13.924	80,44
1964	3.082	19,62	12.628	15.710	80,38
1965	3.445	21,29	12.736	16.181	78,71
1966	3.044	18,44	13.461	16.505	81,56
1967	2.934	17,43	13.895	16.829	82,57
1968	3.044	18,98	12.998	16.042	81,02
1969	3.125	18,52	13.753	16.878	81,48
1970	3.223	19,97	12.913	16.136	80,03
1971	3.262	19,08	13.830	17.092	80,92

Fonte: IBGE 2010

Postos lado a lado tal número de escolas rurais e o de escolas urbanas, a dedução parece ser óbvia: em Minas Gerais, o município foi o maior responsável pela expansão da escolarização. Tal constatação supõe que ao estado cabia criar grupos escolares, ou seja, escola para a cidade. De fato, erguer uma escola no campo seria mais barato que na cidade. Tinham média de duas salas de aulas, dois banheiros e varanda. Ao mesmo tempo, essas escolas presumiam *uma* professora, que em geral

residia na região da escola. Assim, do ponto de vista do corpo docente — recursos humanos —, os investimentos eram menores. A tabela a seguir contém dados da feição das escolas rurais mineiras e do professorado atuante na cidade e no meio rural.

Tabela 9: Número de professores por escola em Minas Gerais, 1957-71

	PROFESSORES	ESCOLAS	PROFESSOR POR ESCOLA	PROFESSOR EM ESCOLA URBANA	ESCOLAS URBANAS	PROFESSOR POR ESCOLA URBANA	PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS	ESCOLAS RURAIS	PROFESSOR POR ESCOLA RURAL
1957	25.843	11.080	2,33	16.774	2.812	5,97	9.069	8.268	1,10
1958	26.693	11.303	2,36	17.437	2.852	6,11	9.256	8.451	1,10
1959	28.503	11.870	2,40	18.664	2.985	6,25	9.839	8.885	1,11
1960	31.233	12.667	2,47	20.372	2.945	6,92	10.861	9.722	1,12
1961	33.289	12.672	2,63	22.069	2.853	7,74	11.220	9.819	1,14
1962	39.455	13.581	2,91	26.714	2.923	9,14	12.741	10.658	1,20
1963	43.498	13.924	3,12	29.337	2.724	10,77	14.161	11.200	1,26
1964	49.385	15.710	3,14	33.478	3.082	10,86	15.907	12.628	1,26
1965	54.691	16.181	3,38	37.745	3.445	10,96	16.946	12.736	1,33
1966	60.712	16.505	3,68	40.543	3.044	13,32	20.169	13.461	1,50
1967	60.014	16.829	3,57	38.366	2.934	13,08	21.648	13.895	1,56
1968	64.705	16.042	4,03	43.679	3.044	15,35	21.026	12.998	1,62
1969	64.051	16.878	3,79	42.552	3.125	13,62	21.499	13.753	1,56
1970	66.479	16.136	4,12	45.322	3.223	14,06	21.157	12.913	1,64
1971	72.472	17.092	4,24	49.110	3.262	15,06	23.362	13.830	1,69

Fonte: IBGE (1972)

Como se lê nessa tabela, a média de professores por escola era de 2,33 em 1957; em 1971, era de 4,24. No campo, a relação era de 1,1 e de 1,69, respectivamente. Disso se pode inferir que escolas urbanas receberam mais investimento, com isso puderam absorver mais discentes. As escolas do meio rural continuaram com a estrutura física parecida. Talvez aí se possa ver preparação para demandas, como a que viria motivada pela migração do campo para a cidade.

> Minas Gerais sofreu ao longo de três décadas (1950–1970) uma significativa redução da sua população rural. Através dos dados utilizados, percebemos efetivamente um decréscimo no número de pessoas presentes no meio rural com uma população urbana em crescimento. Os dados do Censo Demográfico da década de 1950 apontam que 70% da população mineira viviam no meio rural. Entretanto, ao analisar os dados de 1960, essa porcentagem cai para 60%, chegando à década de 1970 com 47% da população vivendo no meio rural mineiro (PORTES; SANTOS, 2012, p. 409).

No entanto, a elevação da quantidade de escolas rurais, em especial em 1971, contrasta com o que dizem Portes e Santos. No processo de migração rural no decênio de 1970, segundo afirma, qual seria o alvo das escolas rurais criadas? Uma explicação pode ser vislumbrada na migração campo–cidade em Minas, que foi desuniforme. Em certas regiões, foi menos severa, como as áreas economicamente menos desenvolvidas como vale do Jequitinhonha. Pode ser que, aí, as cidades oferecessem pouco não só aos migrantes, mas ainda à população local; igualmente, pode ser que municípios tiveram sua população rural aumentou por conta das migrações para regiões como de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro.

3. EXPANSÃO ESCOLAR EM ITUIUTABA

De fato, houve necessidade incontestável de massificar a educação, sobretudo de 1940 em diante. O desenvolvimento no interior passou a ser visto como possibilidade de concretizar um projeto de unidade e homogeneidade nacional. Nesse contexto, a cidade representava uma possibilidade de desenvolvimento pela educação primária de qualidade — o do grupo escolar —, pelo emprego e pelas condições menos insalubres de vida etc. Esses fatores estiveram entre as motivações que atraíram a população campesina à urbe, onde sua presença modificaria a feição da cidade, ao menos a educacional, pois ampliava o número de analfabetos.

Esse processo se projeta em Ituiutaba. Conforme o recenseamento geral de 1950, o município tinha população maior que 37 mil habitantes. A tabela a seguir delineia a área de residência da população do município.

Tabela 10: População rural e urbana do município de Ituiutaba, 1940-70

ANO	POPULAÇÃO RURAL	%	POPULAÇÃO URBANA	%	TOTAIS
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052

1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656 8

Fonte: IBGE (1940; 1950; 1960; 1970)

Como se lê na tabela, a população do meio rural superava a urbana em número como consequência da migração, iniciada na década de 1950. Desde então, a atividade agrícola embasou a economia do município e estimulou seu comércio. Como dizem Ribeiro, Lima e Quillici Neto (2013, p. 38), Ituiutaba se tornou “a maior produtora de arroz e de milho em todo o Estado de Minas Gerais”. Eram cultivados quase dez mil alqueires (mineiros). Não por acaso, a cidade foi chamada “capital do arroz” até o fim do decênio de 1960 (SILVA, 1997, p. 26), época de seu apogeu. A *Enciclopédia dos municípios brasileiros* (1959, p. 306) salientou o potencial agrícola do município:

> A principal atividade do município é a agricultura. As terras [...] são reputadas, entre as mais ferazes do mundo, comparadas segundo Humboldt, Saint-Hilaire e Edward Miliward, às da Ucrânia, na Rússia, e as do Vale do São Lourenço, no Canadá. O Cultivo em toda a zona obedece a um alto nível de mecanização, possuindo Ituiutaba mais de meio milhar de tratores, bem como numerosas colhedeiras de arroz, o que lhe vale o título de “capital do arroz”.

As tabelas a seguir expõem dados da economia de Ituiutaba nos anos 1950. Permitem deduzir que, numa população rural inflada pela migração, era lógico projetar a atividade agrícola e a pecuária como base da economia local. Nesse sentido, os números de rebanhos dimensionam a demanda por mão de obra.

Tabela 11: Rebanhos do município de Ituiutaba, 1955

REBANHOS	NÚMERO DE CABEÇAS	Cr$ 1.000	% SOBRE O TOTAL
Aves	20	80	0,01
Bovinos	200.000	360.000	75,39
Caprinos	3.200	384	0,08
Eqüinos	15.000	18.000	3,76
Muares	2.500	3.000	0,62
Ovinos	1.600	272	0,05
Suínos	120.000	960.000	20,09
Total	—	477.736	100

Fonte: *Enciclopédia* (1959, p.307)

Com efeito, no decênio de 1950, agricultura e pecuária, atividades econômicas de destaque, tinham nos homens sua mão de obra de preferência. Às mulheres couberam atividades domésticas e escolares discentes; elas eram 45,46% da população. Souza e Silveira (2012, p. 4) dizem que os migrantes procuraram escolarizar a prole toda, mas as meninas "tiveram maior incentivo a se escolarizarem, pois os meninos deveriam trabalhar na lavoura junto ao pai". Pela tabela a seguir, a maior parte da população masculina com idade superior a 10 anos trabalhava na atividade agrícola, pecuária e silvicultura. Dito de outro modo, a força de trabalho masculina preponderava no campo.

Tabela 12: Atividades laborais principais desenvolvidas no município de Ituiutaba, MG 1950

ATIVIDADES PRINCIPAIS DESENVOLVIDAS	POPULAÇÃO 10 ANOS OU MAIS			
	Mulheres	*Homens*	*Números absolutos*	*% sobre o total geral*
Atividades domésticas, não remuneradas e atividades escolares discentes	15.021	1.365	16.386	45,46
Atividades sociais	93	77	170	0,48
Prestação de serviços	802	516	1.318	3,73
Indústria de transformação	21	922	943	2,67
Comércio de mercadorias [...]	28	503	531	1,50
Transportes, comunicações e armazenagens	4	333	337	0,95
Comércio de imóveis	2	69	71	0,20
Profissões liberais	5	72	77	0,21
Administração pública, legislativo e justiça	8	43	51	0,14
Agricultura, pecuária e silvicultura	141	13.016	13.157	37,26
Indústrias extrativas	—	26	26	0,07
Defesa nacional e segurança pública	—	16	16	0,04
Condições inativas	825	1.398	2.223	6,29
TOTAL	**16.950**	**18.356**	**35.306**	**100,0**

Fonte: *Enciclopédia,* (1959, p. 306)

Conforme o estudo de Silveira (2012, p. 1), nas décadas de 1950–60, o "desenvolvimento agrário-industrial" se instaurou expressivamente. A fertilidade do solo se abria "cultura de cereais, primordialmente o arroz", que estimulou a indústria de "beneficiamento de grãos". Para trabalhar nas lavouras de arroz e milho, os fazendeiros buscaram mão de obra fora de Ituiutaba, sobretudo em regiões mais pobres de Minas e do Nordeste. Assim, houve migração expressiva de famílias à procura de uma vida nova; com elas veio a explosão demográfica, em que a população rural feminina e masculina se tornou quatro vezes maior que a urbana. Até o fim dos anos 1960, Ituiutaba receberia migrantes predominantemente do Rio Grande do Norte e da Paraíba.

Com o aumento populacional, o analfabetismo foi a 57,35% nos anos 1950, taxa superior à do estado, 56,19%. No meio rural, o porcentual se elevava a 64,37%, maior que o da cidade, 28,68%, como exemplifica a tabela a seguir.

Tabela 13: Número de pessoas alfabetizadas em Ituiutaba, MG, 1950

DISCRIMINAÇÃO		PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS DE IDADE OU MAIS				
		Números absolutos			% sobre o total	
		Total	*Sabem ler e escrever*	*Não sabem ler e escrever*	*Sabem ler e escrever*	*Não sabem ler e escrever*
Quadro urbano	Homens	4.032	3.115	917	77,25	22,75
	Mulheres	4.445	2.931	1.514	65,93	34,07
	Total	8.477	6.046	2.431	71,32	28,68
Quadro rural	Homens	18.300	7.116	11.184	38,88	61,12
	Mulheres	16.312	5.218	11.094	31,98	68,02
	Total	34.612	12.334	22.278	35,63	64,37
Em geral	Homens	22.332	10.231	12.101	45,81	54,19
	Mulheres	20.757	8.149	12.608	39,25	60,75
	Total	43.089	18.380	24.609	42,65	57,35

Fonte: *Enciclopédia* (1959, p. 308)

Como se lê na tabela, encontrava-se no meio rural o maior número de analfabetos com idade maior que 5 anos. Nesse caso, faz sentido município ter criado

escolas rurais de 1951 a 1972. Pelo quadro a seguir, o número de escolas municipais aponta uma política educacional mais de prefeitos, e menos de governadores.

Quadro 1: Escolas municipais rurais criadas em Ituiutaba, MG, 1941-68

ESCOLAS MUNICIPAIS	DATA DE CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
E. M. Alberto Torres	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Água Suja
E. M. Duque de Caxias	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Córrego da Canoa
E. M. José Bonifácio	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Córrego do Açude
E. M. Quirino de Morais	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Mateirinha
E. M. São Francisco de Assis	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Córrego do Retirinho
E. M. Augusto Alves Vilela	Decreto-lei 178, de 6/3/47	Córrego da Divisa
E. M. Francisco Alves Vilela	Decreto-lei 178, de 6/3/47	Campo Alegre
E. M. Prefeito Jaime Meinberg	Decreto-lei 182, de 19/6/47	Ribeirão dos Baús
E. M. Antonio Pedro Guimarães	Lei 119, de 24/11/51	Córrego do Macaco
E. M. Constâncio F. de Almeida	Lei 119, de 24/11/51	Cotia
E. M. Francisco A. de Lorena	Lei 119, de 24/11/51	Vila Fisa
E. M. José Inácio de Souza	Lei 119, de 24/11/51	Campo Alegre
E. M. Joaquim José Domingues	Lei 347, de 28/11/55	Fazenda Santa Rita
E. M. Tiradentes	Lei 347, de 28/11/55	Córrego Açude
E. M. Hilarião Chaves	Lei 559, de 21/3/60	Salto de Morais
E. M. Antonio Joaquim da Costa	Lei 637, de 25/3/61	Ribeirão dos Baús
E. M. Santa Rita	Lei 673, de 1º/12/61	Santa Rita
E. M. Antonio Baduy	Decreto 240, de 22/2/62	Campo Alegre
E. M. Castro Alves	Decreto 241, de 23/2/62	Ponte Rio Prata
E. M. São José	Decreto 249, de 23/4/62	Córrego da Mamoma
E. M. João da Fonseca Filho	Decreto 261, de 16/8/62	Boa Esperança
E. M. Aureliano J. Freitas Franco	Decreto 264, de 20/8/62	São Lourenço
E. M. Capela N. S. Aparecida	Decreto 312, de 4/5/64	Monte Azul
E. M. Getúlio Vargas	Decreto 312, de 4/5/64	Baixadão
E. M. Ver. Diógenes de Souza	Decreto 312, de 4/5/64	Pontinhas
E. M. Pref. José A. de Paula	Decreto 312, de 4/5/64	Guabiroba

E. M. Fernando M. de Andrade	Lei 954, de 29/3/65	São Bento
E. M. Dep. Daniel de F. Barros	Decreto 385, de 15/4/66	Açude
E. M. Dr. Camilo Chaves Júnior	Decreto 385, de 15/4/66	Sapé
E. M. Joaquim José de Assis	Decreto 385, de 15/4/66	Campo Alegre
E. M. Domingos José Franco	Decreto 404, de 27/12/66	Ribeirão São Vicente
E. M. Manoel Alves Vilela	Decreto municipal 404, de 27/12/66; autorização de funcionamento pela portaria 013/80 de 25/10/80	R. Francisco M. de Andrade, Conjunto Sol Nascente II
E. M. Francisco José de Carvalho	Decreto 432, de 23/8/67	Capão Rico
E. M. Antonio Severino da Silva	Decreto 454, de 12/2/68	Rib. São Vicente
E. M. Augusto Martins de Andrade	Decreto 454, de 12/2/68	Pontal — Campo Alegre
E. M. João José dos Santos	Decreto 1.235, de 21/6/68	Córrego da Chácara
E. M. Manoel Afonso Cancella	Decreto 492, de 8/7/68	Ribeirão de S. Rita
E. M. Antonio de Souza Martins	Decreto 503, de 14/8/68	Alto do Carmo
E. M. Cândido José de Carvalho	Decreto 507, de 19/8/68	Mangalarga
E. M. Joaquim Antonio de Morais	Decreto 520, de 19/9/68	Córrego do Retiro
E. E. M. José da Silva Ramos	Decreto 534, de 2/12/68	Córrego da Chácara
E. M. de 1º e 2º Graus Machado de Assis	Decreto 73, de 25 de novembro de 1941, recebe a denominação de Machado de Assis. Lei municipal 1.254, de 1968; autorização de funcionamento pela portaria 78/69, publicada no "MG", de 8/3/69; em 1973, implantação do regime instituído pela lei federal 5.692, de 11/8/71, modificando o regimento conforme resolução 146/72, aprovada em 22/6/72, pelo Conselho Estadual de Educação (MG)	Rua 26, Centro

Fonte: Ituiutaba (2015)

À quantidade não equivalia a qualidade, como se pode deduzir da fala de Fued José Dib, arquiteto idealizador e projetista das primeiras escolas rurais de alvenaria do município. Dentre outros pontos, ele se referiu à estrutura física:

> Na década de 50, tinha escola rural que funcionava no paiol. Quando o Samir Tannus se elegeu, em 1966, para prefeito, com seu plano de governo "Uma escola em cada 58 dias de governo", eu o apresentei o programa de construção de prédios de alvenaria. E fizemos isso, criamos um bocado de escola. [...] As escolas eram muito simples, era um cômodo aqui outro ali, um banheirinho no meio, uma varandinha, no máximo duas salas de aulas; mas isso foi um progresso porque antes havia escola até no paiol. Tinha escola que funcionava era na casa do peão mesmo, sem espaço, sem um mínimo de conforto. A maioria dos professores morava na roça, geralmente o proprietário da fazenda cedia um lugar para o professor morar, na maioria das vezes era uma família que tinha filho que estudava. Agora, algumas escolas a prefeitura transportava. Não era uma norma que todos os professores morassem na zona rural, mas não quer dizer que a prefeitura garantia transporte para todos os professores. Tinha escola que às vezes tinha aluno de três séries, era uma professora só; primeiro porque muitas vezes eram poucos alunos. Não havia esforço para pôr aluno na escola. Era complicado (DIB, 2015, entrevista).

No começo da década de 1970, parte dos migrantes passou a ir para cidade. A produção de arroz deu sinal de esgotamento, ao mesmo tempo a mecanização se impôs no campo, enquanto a pecuária de corte se superpôs à agricultura como base da economia. Houve concentração de renda entre pecuaristas, fim do auge do comércio agrícola, desemprego no meio rural, enfim, êxodo campo–cidade. Por isso cabe dizer que a migração maciça do meio rural para a sede municipal em Ituiutaba ocorreu a partir da década de 1970, e não nas décadas de 1950 e 1960, como em muitos lugares submetidos a processos de migração.

Com o fim da produção manual, um dilema se impôs a um número expressivo de trabalhadores (pequenos produtores, parceiros, agregados e outros que permeiam e movem a vida no campo): ou migrar para outras regiões agrícolas e/ou industriais desenvolvidas, ou continuar em Ituiutaba como mão de obra disponível a modalidades de trabalho na área do comércio e de serviços na cidade. Muitos foram para a cidade, atrás de trabalho e escola para a prole. Segundo Silva (1997, p. 39), com o fim do ciclo da lavoura, muitos migrantes "passaram a habitar a periferia da cidade, transformando-se em bóias-frias, vigias, pedreiros, chapas, [tornaram-se] só trabalhadores, mas também pequenos empresários". A ida para a cidade implicou em população urbana inflada e natalidade maior. Em três décadas a população predominantemente rural se tornou maciçamente urbana.

Além de migrantes analfabetos, o analfabetismo era elevado na população urbana não migrante, dado o número restrito de grupos escolares. Em geral, Ituiutaba se assemelhava à parcela expressiva das cidades mineiras e do país. A projeção econômica na primeira metade do século XX não se refletiu na educação; ou seja, os

índices de analfabetismo eram incoerentes com a expansão escolar nacional. Em 37 anos — que encerram instalação do primeiro grupo escolar (1910) e do segundo (1947), faltaram escolas públicas no município. A essa carência correspondeu a presença da escola privada, decisiva na implementação de escolas primárias como se lê no quadro a seguir.

Quadro 2: Escolas urbanas de Ituiutaba, 1900-40

PERÍODO	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR
1901–10	Grupo Escolar João Pinheiro	Escola do professor José de Alencar Escola do professor Afonso José Colégio Santa Cruz Externato/Colégio São Luiz e Colégio Santo Antônio
1910–20	—	Não encontramos dados sobre escolas desse período
1920–30	—	Colégio das Irmãs Belgas Instituto Propedêutico Ituiutaba Escola São José
1930–40	—	Instituto Marden Colégio Menino Jesus de Praga Colégio Santa Tereza Colégio São José

Fonte: Moraes (2004, p.55)

Como a migração para a cidade se intensificou da década de 1970 em diante, o êxodo gradual campo–sede municipal ajudou a esvaziar, do meio rural, a população em idade escolar. Com isso, grande parte das foram desativadas por infrequência. Inversamente, o aumento da população urbana levou à insuficiência de escolas públicas; o que obrigou o estado a agir, criando grupos escolares. Como podemos ler no quadro a seguir, houve investimentos pelo governo do estado na escolarização pública na cidade de Ituiutaba.

Quadro 3: Evolução da criação e instalação de escolas públicas em Ituiutaba, MG, 1908-87

NOME	CRIAÇÃO	INSTALAÇÃO/AUTORIZAÇÃO
E. E. João Pinheiro	Decreto 2.327, de 22/12/1908	
G. E. Ildefonso M. da Silva	Decreto 2.395, de 31/1/1947	
G. E. Senador Camilo Chaves	Decreto 4.477, de 21/03/55	Data de instalação: 8/1/1956
E. E. Governador Clóvis Salgado	Decreto 4.966, de 27/1/1956	
E. E. Arthur Junqueira de Almeida	Decreto 5.438, de 18/4/1958	
E. E. Governador Bias Fortes	Decreto 005704, de 27/11/1959	Ato de autorização publicado no MG 29/11/1959 e estadualizada em 1º/4/1960
E. E. Cel. João Martins	Decreto-lei 6.044, de 14/12/1960	
E. E. Cônego Ângelo	Decreto-lei 7.215, de 10/10/1963	Ato de autorização 28/11/64
E. E. Cel. Tonico Franco	Decreto-lei 8.406, de 24/6/1965	Ato de autorização 6/3/1966
E. E. Dr. Fernando Alexandre	Decreto-lei 8.407, de 24/6/1965	Autorizado a funcionar em 25/3/1966
C. E. M. Dr. José Z. de Andrade	Lei 3.595, de 25/11/1965	
E. E. Profª. Maria de Barros	Lei 3.878, de 20/12/1965	
E. E. Governador Israel Pinheiro	Lei 3.956, de 23/12/1965	
E. E. Rotary	Decreto, 9.703 de 6/04/1966	
E. E. Prof. Álvaro B. de Andrade	Decreto, 11.097 de 9/05/1968	

Fonte: Ituiutaba (2015)

Pode ser que as taxas de analfabetismo em Ituiutaba na década de 1950 — maiores que as de Minas Gerais — sejam justificáveis por causa da falta de escolas públicas. Afinal, até o ano de 1954, a sede do município tinha *dois* grupos escolares para uma população escolar de *2,4 mil* crianças de 5 anos de idade ou mais. Acrescente-se a população em idade escolar de adultos, que ampliaram a população urbana em mais de dezesseis mil habitantes de 1960 a 1970. Por exemplo, foi de “400

e tantos alunos” o volume de matriculados inicial no Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas, conforme disse uma ex-diretora (MOUKACHAR, 2009). Dada a média inicial de quatrocentas vagas em escolas públicas criada após esse grupo, a constatação seria que a demanda por escolarização de 2,4 mil vagas seria suprida apenas em 1963.

A construção de escolas entrou na pauta dos vereadores de Ituiutaba. Registros em ata dão a tônica na expansão dos grupos escolares a qualquer custo:

> CM/ 1/55, alegando que a situação financeira do município, não permite atender a este encargo, pois o mesmo é de competência do Estado. Com a palavra o vereador Sr. Pedro Lurdes de Moraes que diz: “tenhamos ou não auxílio do Estado, necessitamos de mais um grupo escolar”. E pede assim que se vote unanimemente favorável à mensagem. Logo a seguir fala o vereador Sr. Dr. Daniel de Freitas Barros, que, depois de várias considerações sobre a necessidade de mais um grupo escolar para o município, pede que se vote favoravelmente (ITUIUTABA, 1955, s. p.).

Uma passagem de ata mostra que o Poder Executivo foi contra a construção de mais escolas:

> Projeto CM/18/55, que dispõe sobre a criação de escolas e professores de autoria do vereador Antenor Tomaz Domingues com a palavra o Dr. Daniel de Freitas Barros que baseado em informações prestadas pela prefeitura municipal de que existem vinte escolas paralisadas por falta de professores, acha desnecessária, no momento a criação de mais escolas, que viriam onerar o município (ITUIUTABA, 1955, s. p.).

A ata não identifica as escolas, mas eram rurais, e isso sugere descompasso: muitos estudantes para poucas escolas; muitas escolas para poucos professores. Ao descompasso se juntava a falta de prédio para a escola, ou seja, o não funcionamento escolar, como noticiou o jornal *Correio do Pontal* (1957, p. 2):

> Comenta-se aos bastidores da política local que o Grupo Escolar “Ildefonso Mascarenhas da Silva”, que não tem prédio próprio, esteve ameaçado de ter suas atividades suspensas em 1957, porque o Estado estaria propenso a impedir o seu funcionamento no edifício do Grupo “João Pinheiro”. A propósito, o dep. Omar Diniz chegou a enviar um telegrama ao Secretario da Educação, apelando para o Sr. Abguar Renault, no sentido de que permita a dupla ocupação do prédio, pelo menos por mais um exercício. E isto é o que vae suceder, tanto no corrente ano como nos próximos, porque o Estado nada constróe em Ituiutaba, que tem três grupos funcionando, mais um criado e sòmente um prédio escolar para abrigar a criançada de uma cidade de 21500 habitantes, séde de um município que rende mais 30 milhões para os seus cofres. A Constituição do país, no entanto, em seu Art.º 168, ítem I, prescreve a obrigatoriedade do ensino primário, e nossa lei eleitoral exige que o cidadão seja alfabetizado para poder votar — uma ironia revoltante, quando sabemos que o Estado, não apenas dificulta, mas impede totalmente a difusão do ensino. Ituiutaba em peso póde atestar essa contradição. E ainda seríamos felizes se fôsse apenas Ituiutaba...

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este estudo ofereça parâmetro de entendimento de como a universalização da educação pública no Brasil enfrentou impasses para se desenvolver; muitos dos quais vindos ora de interesses privados que o Estado representa, ora do Estado mesmo. Assim, vimos que no Brasil dos anos 1950 e 60 dois fenômenos — industrialização e migração — mudaram a feição das cidades com as transformações socioeconômicas e políticas; e entendê-las supôs pensar na mediação do social entre o econômico e o político. Em um estado como Minas Gerais, beneficiado pela criação de grupos escolares já nos primeiros anos do século XX, a expansão na quantidade de salas de aulas e vagas não foi apta a suprir a demanda de toda a população escolarizável. Em certos municípios como o de Ituiutaba, importavam mais as escolas rurais; e, nesse sentido, o governo município investiu mais que o estadual.

De fato, numa lógica de equivalências e prioridades, o número de escolas no campo era para ser superior ao de escolas da cidade. Mas parece ilógico ter o grupo escolar como escola da cidade quando a população do país residia, sobretudo, no campo. Daí supormos que o meio rural merecesse ser situado em um plano de educação em que a população do campo se alinhasse nos parâmetros daquele concebido para os citadinos. A questão é que ao volume de escolas rurais não equivaleu qualidade; antes, o que houve foi precariedade das condições de escolarização e funcionamento escolar. Administradas por fazendeiros, as escolas rurais estavam sujeitas a interesses político-partidários maiores do que as demandas educacional-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, José. Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 206–49.

ARAUJO, Maria Marta de; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escolar Modelo "Augusto Severo" e a educação da criança (Natal–RN, 1908–1913). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BESKOW, Paulo R. Agricultura e política no contexto brasileiro da industrialização do pós-guerra (1946–1964). *Estudos, Sociedade e Agricultura*, ano 12, p. 56–79, abril 1999.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. Estudo dois. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira.* Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 25–38.

CORREIO DO PONTAL. *Esteve ameaçado de paralização o Grupo Ildefonso Mascarenhas*. Ituiutaba, MG, 1957.

DIB, Fued José. Ituiutaba, MG, 12 de agosto 2015. Arquivo de mp3 (120 minutos). Entrevista concedida a Luciene Bezerra na residência do entrevistado.

ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros — XXV volume. Rio de Janeiro, IBGE, 1959.

FRATTARI NETO, Nicola José. *Educandário Espírita Ituiutaba*: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora. Ituiutaba, Minas Gerais (1954–1973), 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 1940/1950*. Quadro de totais referentes ao Estado e de distribuição segundo os municípios 1940/1950. Rio do Janeiro: serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950, tomo 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 1960*. Minas Gerais VII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Estatística de População, 1960, Volume I. Tomo XIX.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 1970*. Minas Gerais VII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Estatística de População Volume I. Tomo XIX.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Anuário estatístico do Brasil*: 1957–1971. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010*.
Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra_areas_ponderacao/default.shtm>. Acesso em: 15 set. 2015.

ITUIUTABA. Câmara Municipal. *Ata da 11ª sessão da 3ª reunião ordinária da Câmara Municipal de Ituiutaba, 16 de novembro de 1955*. Livro s. n., s. p. Ituiutaba, 1955.

ITUIUTABA. Secretaria Municipal de educação. [Dados sobre a criação e instalação de escolas estaduais de Ituiutaba]. Levantamento feito via Superintendência Regional de Ensino. Ituiutaba, MG, junho de 2015.

LEFÈBVRE, Henri. *A revolução urbana.* Belo horizonte: ed. UFMG, 1999.

MOUKACHAR, Nagib Bitar. Ituiutaba, MG, 4 de fevereiro de 2009. 1 fita cassete (60 min.). Entrevista concedida a Valéria Aparecida na residência da entrevistada.

MORAES, V. C. O. *Tudo pela pátria*: a história do instituto “Marden”. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. A pesquisa sobre instituições escolares. Vídeoconferência promovida pelo HISTEDBR – 20 anos, UNICAMP, em 24/11/2005, interligada com o II Colóquio sobre Pesquisa e Instituições Escolares UNINOVE, São Paulo. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Paolo_Nosella_artigo.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

OLIVEIRA, Bianca Simoneli. *Ituiutaba* (*MG*) *na rede urbana tijucana*: (re) configurações sócio-espaciais no período de 1950 a 2000. 2003. Dissertação (mestrado em Geografia) — Departamento de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.

PORTES, Écio Antônio; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. Aspectos da educação e do êxodo rural em Minas Gerais (1950–1970). *Caderno de História da Educação*, v. 11, n. 2, p. 409–15, jul./dez. 2012.
ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 303–50.

SILVA, Dalva M. de O. *Memória*: lembrança e esquecimento. Trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (décadas de 1950 e 1960). 1997. Dissertação (Mestrado em História Social) — Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, S. B. *50 anos em 5*: a odisséia desenvolvimentista do Plano de Metas. Disponível em:<http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/o_brasil_de_jk/50_anos_em_5_o_plano_de_metas.asp>. Acesso em: 30 out. 2015.

SILVEIRA, Daiane de Lima Soares. *Migrantes nordestinas e escolarização no Pontal Mineiro* (*1950 a 1960*): desafios, resistências, embates e conquistas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930–1964. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CAPÍTULO 07

CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ (USJ) NO CAMINHO DA INOVAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO INVESTIMENTO EM PROJETOS DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Ana Cristina Hoffmann
Secretaria Municipal de Educação de São José/SC
E-mail: hoffmannsilva168@gmail.com

Renato Brittes
Centro Universitário Municipal de São José
E-mail: profbrittes@gmail.com

Janine Pacheco Luz
Centro Universitário Municipal de São José
E-mail: janinepl@gmail.com

Suzana Raquel Bisognin Zanon
Centro Universitário Municipal de São José
E-mail: suzannazanon@gmail.com

Resumo: O objetivo geral deste relato de experiência é evidenciar as atividades desenvolvidas pelo Centro Universitário Municipal de São José – USJ – como incentivo à cultura da inovação. Destaca-se que o período da experiência em destaque nesta pesquisa são os anos 2018 e 2019. Como questão norteadora deste relato, elegeu-se a seguinte pergunta: com um olhar para as novas tendências da educação, como as práticas dos projetos de extensão contribuem para a gestão da inovação do USJ? Como metodologia, empregaram-se a pesquisa de origem básica, com procedimentos técnicos de estudo de caso, documental e pesquisa participante, objetivos exploratórios e descritivos. Este relato de experiência também possui abordagem qualitativa. Como resultado das atividades relatadas, observou-se a quebra de paradigmas para os docentes e discentes do USJ quanto à inovação. Além disso, notou-se que as práticas promovidas pelos projetos beneficiam a institucionalização da cultura da inovação e o estreitamento dos vínculos entre ensino e aprendizagem, o que estimula um novo olhar para o mercado de trabalho e prepara as novas gerações para enfrentar o universo da inovação e do conhecimento.

Palavras-chave: Centro Universitário Municipal de São José; Inovação; Projetos de extensão e iniciação científica; Metodologias ativas.

1. INTRODUÇÃO

Primeira instituição municipal pública de nível superior do Brasil, o Centro Universitário Municipal de São José (USJ) vem acompanhando as tendências de inovação no mercado, passando a investir fortemente em eventos capazes de inserir os acadêmicos em atividades inovadoras, diferentes das habituais. A finalidade da gestão atual é promover uma cultura de ensino mais dinâmica, empregando metodologias ativas para estimular o espírito criativo e empreendedor dos alunos a fim de prepará-los para o mercado de trabalho com uma qualificação de excelência. Para isso, o USJ avança na promoção de projetos de extensão e iniciação científica, vistos pela instituição como um dos pontos de partida para o desenvolvimento da cultura da inovação, e alunos, professores e comunidade integram tais atividades. É válido enaltecer que o propósito do centro universitário é contribuir à elevação da qualidade de vida da comunidade josefense por meio do acesso ao ensino superior e ao conhecimento, oferecendo oportunidades a todos.

Haja vista este cenário, objetiva-se, neste trabalho, evidenciar as atividades desenvolvidas no USJ como incentivo à cultura da inovação. Para o alcance do objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (1) conhecer a história do USJ; (2) reconhecer a importância do USJ para o município de São José e região catarinense; (3) evidenciar o papel das metodologias ativas no fomento à inovação; (4) destacar os projetos de extensão e iniciação científica e demais atividades desenvolvidas pelo USJ para desenvolver a cultura da inovação. Por sua vez, a questão problema deste estudo enaltece o seguinte questionamento: com um olhar para as novas tendências da educação, como as práticas dos projetos de extensão contribuem para a gestão da inovação do USJ?.

O USJ é mantido pelos impostos pagos pelo contribuinte josefense e, por essa razão, considera-se extremamente relevante mostrar os investimentos feitos para fomentar a qualidade de ensino, pesquisa e extensão da instituição a toda a comunidade, por meio deste relato de experiência. Este é um dos motivos que impulsionou este trabalho. Por outro lado, falar em inovação é extremamente importante quando se observa que o assunto a prevalecer no mundo dos negócios, nas pesquisas e nas instituições de ensino, por exemplo, é justamente ela (inovação).

Como procedimentos metodológicos, fez-se uma pesquisa de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos e abordagem qualitativa. O estudo é também considerado um estudo de caso, documental e uma pesquisa participante.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra inovação vem ganhando força nos cenários econômico, empresarial e acadêmico. Mudanças globais de ordem econômica, social e cultural têm instigado as pessoas a reinventarem sua forma de pensar para fazer a diferença e diferente. Vilaça (2019) sustenta que se vive na era da Quarta Revolução Industrial, marcada pelo advento das novas tecnologias digitais e, sobretudo, pela intensificação das interações nos meios digitais e por uma nova economia veloz, com possibilidades inimagináveis. Neste sentido, para que se possa empreender, por exemplo, é necessário inovar, ter criatividade, criar novas soluções, "pensar fora da caixa". Tal expressão, inaugurada pelo consultor americano John Adair em 1969, significa "pensar de uma forma diferente da convencional." (AMENDOLA, 2018).

O fenômeno da inovação se revela como uma necessidade das organizações atuais. Comentando sobre este assunto, Fontanella (2017, p. 19) enaltece a função das universidades frente a este cenário, dizendo que elas "[...] possuem papel singular na intensificação da inovação, identificando oportunidades, firmando parcerias com outras instituições, promovendo uma sinergia entre os diversos agentes promotores do desenvolvimento social, científico e tecnológico." Sob este mesmo ponto de vista, é válido lembrar que a universidade "[...] promove a cultura empreendedora, a articulação dos diversos campos do conhecimento [...]" (FONTANELLA, 2017, p. 19), desenvolvendo nos alunos habilidades criativas que possam diferenciá-los no atual mercado de trabalho, marcado pela acirrada competitividade.

O "fazer diferente", "pensar fora da caixa", impõe-se às mais diversas configurações institucionais e, para isso, é o conhecimento aquele que se sobressai na materialização das ações. É no emprego de metodologias ativas como instrumento pedagógico que se promove a cultura da inovação no âmbito da aprendizagem, de acordo com Cunha, Cunha, Monte e Jesus (2017). Os mesmos autores propõem que as metodologias ativas são "[...] um processo educativo que encoraja o aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade."

(CUNHA; CUNHA; MONTE; JESUS, 2017, p. 50). A aula invertida, dinâmica em que o aluno que prioriza a explicação do conteúdo pelo aluno, e não pelo professor, é um exemplo de metodologia ativa, cuja finalidade é “[...] criar situações problema que levem o aluno a pensar e relacionar o tema ao seu cotidiano.” (SILVA; BIEGING; BUSARELLO, 2017, p. 86).

Em vista do exposto, é no reconhecimento da estreita ligação que existe entre inovação, sociedade do conhecimento, ensino superior e metodologias ativas no processo de (re)configuração social, econômica e educacional século XXI, que se elegeram tais conceitos para dar suporte à discussão das práticas em destaque neste relato.

3. CONHECENDO A HISTÓRIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ (USJ)

O Centro Universitário de São José (USJ) é a 1ª instituição de ensino superior público e gratuito do Brasil, mantida pelo município. Criado pela Lei Ordinária 4279/2005 de 15 de maio de 2005, o USJ oferece cursos de Graduação e Pós-graduação e atividades de extensão e pesquisa universitária. O centro universitário tem como uma de suas finalidades valorizar a educação oferecida pelas escolas públicas do município de São José e, para isso, possui um sistema de cotas, que destina 70% das vagas em cada vestibular a alunos que estudaram em escolas estaduais, federais e do próprio município. As aulas ocorrem no período noturno nas dependências do Colégio Maria Luiza de Melo. Destaca-se que a missão do USJ é “Ofertar Educação Superior gratuita e de qualidade, prioritariamente aos cidadãos josefenses oriundos de escolas públicas, além de promover atividades de Pesquisa e Extensão destinadas ao incremento da qualidade de vida no município de São José.” (PPC, 2018, p. 19)

O centro universitário é mantido pela Fundação Municipal de São José (FUNDESJ), órgão que pertence à administração indireta da Prefeitura Municipal de São José. Desde 2011, a FUNDESJ é representada pela sua Superintendente Ana Cristina da Silva Hoffmann. Ademais, o USJ tem como Reitor Prof. Renato Brittes (desde 2017) e Profa. Janine Pacheco, como Vice-Reitora Acadêmica (desde janeiro

de 2019). Os docentes da graduação são professores efetivos e/ou substitutos, selecionados por meio de concurso público ou processo seletivo.

Atualmente, são ofertados 4 cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. É importante lembrar que, até o 2º Semestre de 2018, o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião esteva na lista dos cursos da instituição. Desde 2018, o USJ oferece o curso de Pós-graduação em Didática e Metodologias para a Educação Básica.

O compromisso da instituição é também aproximar o aluno de sua realidade sociocultural e profissional. Para tanto, a gestão estimula e prioriza o uso de metodologias ativas, capazes de fomentar a criatividade e o espírito empreendedor e inovador dos acadêmicos para fornecer-lhes uma formação de excelência ao enfrentamento do mercado de trabalho.

A flexibilidade a mudanças desta natureza se torna um dos grandes desafios da gestão universitária atual, isso porque ainda é costume a utilização de métodos de ensino e aprendizagem obsoletos que não cativam o aluno para aprender, praticar e a desenvolver suas habilidades. Neste sentido, para o USJ, é necessário que a gestão continue a visualizar as tendências do mercado para que se possa entregar à sociedade profissionais preparados para enfrentar a competividade, respaldados em uma formação de excelência.

Foi a percepção da força econômica de São José que amparou a criação do USJ. Desse modo, o acompanhamento dos fenômenos do desenvolvimento global como a tecnologia e inovação para a geração de empregos em áreas locais é uma prática constante na atual gestão. É fundamental, neste sentido, que se reconheça o importante papel que exerce a instituição no desenvolvimento sustentável do município.

4. A EXPERIÊNCIA: PROJETOS DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO USJ NO CAMINHO DA INOVAÇÃO

Uma das principais preocupações do USJ é garantir que os seus acadêmicos concluam o ensino superior com sucesso, respaldados por uma educação de excelência. Diante disso, o “pensar fora da caixa” é uma prática que tem sido estimulada de forma constante pela atual gestão; é a mantenedora da instituição,

FUNDESJ, que presta um amplo apoio para que tais atividades possam ser colocadas em prática. Foi observando as tendências da inovação e tecnologia que o centro universitário abraçou as ideias propostas pelos professores, no sentido de materializar alguns dos anseios da comunidade acadêmica. Os projetos de extensão e iniciação científica passaram a se consolidar como uma ponte à cultura da inovação e incentivo à criatividade. Vale lembrar que, para o USJ, a extensão é fundamental para promover a integração de toda a comunidade em processos de ensino e pesquisa a fim de socializar o conhecimento.

Neste cenário, é importante frisar que a atual gestão do USJ busca, constantemente, envolver-se em eventos destinados a discutir novos métodos de ensino e que tenham como base princípios inovadores e empreendedores a fim de obter novos conhecimentos e firmar parcerias. Pode ser citada a presença do centro universitário e da FUNDESJ na palestra proferida pelo Ministro da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, Marcos Cesar Pontes, em julho deste ano, promovida pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Criciúma, com o Tema :"Perspectivas da Ciência e Tecnologia no Brasil atual e o Papel das Universidades Comunitárias para os próximos anos". Ademais, ressalta-se o encontro realizado com o Secretário de Desenvolvimento Econômico e Inovação de São José, Waldemar Bornhausen Neto, para impulsionar empreendedorismo e inovação tecnológica em São José em parceria com SENAC e Instituto Centro Sapiens a fim de discutir projetos de economia criativa. A fala do secretário do município enfatizou o projeto *ANIMASÃOJOSÉ* (Projeto de Desenvolvimento do Setor de Animação e Games na cidade) e o Centro de Inovação ACATE.

Contando com o apoio e condução de professores da instituição, alguns dos projetos de extensão e iniciação científica, implementados desde 2018, compõem o objeto deste relato. São eles: "Cocreation Lab"; "NAF" (Núcleo Contábil e Financeiro do USJ); "Escritório de Inovação do USJ"; "Revista Científica do USJ"; "Observatório de Segurança Pública". É necessário citar que os projetos são selecionados por meio de Editais Internos divulgados pelo USJ. Os professores que coordenam estas atividades são remunerados de acordo com o estabelecido em edital.

O "Cocreation Lab São José" é uma pré-incubadora que tem a finalidade de desenvolver o ecossistema de inovação no município. O laboratório de criação possui um ambiente para o trabalho colaborativo que promove o desenvolvimento de ideias

criativas e inovadoras a partir do emprego da metodologia TXM Business. O Edital para participação na 1ª Edição contou com um elevado número de inscrições. Foram recebidas 33 propostas de ideias inovadoras, sendo que 13 delas foram selecionadas. O curso de Tecnólogo Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas é representado por 5 dos projetos escolhidos. O USJ disponibilizou 4 professores para a mentoria e orientação aos participantes e conta com a parceria da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Inovação. As equipes estão se preparando para a próxima fase (a ser realizada em Janeiro de 2020) que será a pré-incubação das ideias que estão sendo desenvolvidas. O projeto vem potencializando o espírito empreendedor e a capacidade criativa dos participantes, haja vista a necessidade da geração de negócios sustentáveis.

Figura 1: Abertura da 1º edição do Cocreation Lab São José

Fonte: Acervo digital do USJ (2019)

A fim de prestar apoio financeiro a empresas, o “Núcleo de Apoio Contábil e Financeiro do USJ” (NAF) é outro projeto de extensão que vem ganhando visibilidade da comunidade e é considerado pela gestão do centro universitário uma metodologia ativa, uma vez que é desenvolvido com a participação de acadêmicos do Curso de Ciências Contábeis, que passam a estabelecer contato com a realidade empresarial josefense. A finalidade do núcleo é orientar os microempreendedores individuais (MEIs) de São José, auxiliando na condução do seu empreendimento. Dúvidas sobre finanças e tributos do negócio podem ser esclarecidas por meio de consultorias prestadas pelo NAF. Neste ano, o núcleo deu orientações à comunidade no evento

Arena SEBRAE, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Figura 2: NAF presente no evento Arena SEBRAE

Fonte: Acervo digital do USJ (2019)

O “Escritório de Inovação do USJ” é outro projeto de extensão, cuja marca é inovação e criatividade empreendedora. Com a finalidade de promover o incentivo aos alunos da instituição a criarem projetos sociais ou de negócios para serem inseridas em aceleradoras, o escritório fica localizado nas dependências da instituição. Em julho deste ano, em parceria com o Founder Institute do Vale do Silício na Califórnia (EUA), o projeto promoveu o Workshop “Start Local Global Global” no auditório do Colégio Maria Luiza de Melo, contando com a presença de 200 inscritos. Com o objetivo de difundir a cultura da inovação e empreendedorismo, o evento contou com a presença de três palestrantes internacionais, CEOs de Startups. Após a fala dos empreendedores, foi realizada a simulação da venda da ideia de uma Startup para os palestrantes por meio do “Pitch” (apresentação objetiva da ideia ao investidor). Alunos do USJ e participantes da comunidade puderam participar da dinâmica, que promoveu o aprendizado de conhecimentos necessários ao empreendedor do mundo atual. Mesmo que uma das limitações observadas no evento tenha sido a fala dos palestrantes, em sua maioria em Língua Inglesa, os participantes puderam exercitar os seus conhecimentos básicos deste idioma, tão fundamental para o mundo dos negócios.

A reativação da “Revista Científica do USJ” também é considerada um investimento importante para o USJ. Para a instituição, a pesquisa científica é um grande suporte ao desenvolvimento de novas ações que visem a inovar e a empreender. O objetivo do periódico é estimular a pesquisa e promover a publicação de investigações inéditas de alunos e professores do centro universitário e de outras instituições por meio de um meio de comunicação científica gratuito. A revista é semestral e está disponível em meio digital e vem recebendo vários artigos para serem avaliados e, se aceitos, publicados nos próximos números. Na 1ª Edição de 2019, 8 foram os artigos publicados, dentre os quais se destacam temas como letramento digital e fluência tecnológico-pedagógica na educação.

Desenvolvido em parceria com a 11ª RPM da Polícia Militar de Santa Catarina (PMS), o “Observatório de Segurança Pública” abre espaço à pesquisa e à discussão de boas práticas que venham a beneficiar a segurança pública do município. Uma das atividades constantemente realizadas pelo projeto é a visita de turmas do curso Tecnólogo Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do USJ à sede da Polícia Militar para conhecer a tecnologia empregada pela polícia para monitorar as regiões de risco do município. Neste sentido, os acadêmicos são estimulados a desenvolverem e oferecerem ideias criativas e inovadoras, empregando a tecnologia da informação ao aprimoramento dos trabalhos do batalhão da polícia militar. Em abril deste ano, foi realizada a palestra “Mulher em foco no USJ: prevenção a partir de diferentes perspectivas profissionais”, ministrada pelo Excelentíssimo Major da Polícia Militar, Jonatas Davi de Souza, do 7ª Batalhão de Polícia Militar, e pela Soldado Senhora Danielle Gesser Bittencourt da 11ª. RPM de Santa Catarina. Além da comunidade acadêmica, estiveram presentes a Excelentíssima Delegada Dra. Juliana Oss Dallagnol Menezes e a Meritíssima Juíza Lilian Telles de Sá Vieira. Feminícidio e empoderamento feminino foram temas bastante enfatizados nas falas dos palestrantes. Da mesma forma que em outros eventos, o auditório ficou lotado, o que demonstrou o grande interesse de alunos, professores e comunidade em geral em conhecer melhor o tema. Haja vista que o projeto é direcionado à inovação (seja no tratamento de temas ou no estímulo ao desenvolvimento de novas tecnologias para a segurança pública), o “II Seminário de Segurança Pública: cidadania e inovação” é o próximo evento a ser realizado pelo projeto de extensão e iniciação científica.

Figura 3: Evento “Mulher em foco no USJ: prevenção a partir de diferentes perspectivas profissionais”

Fonte: Acervo digital do USJ (2019)

Muito embora sejam os projetos de extensão e iniciação científica a ganharem ênfase neste relato de experiência, é válido enaltecer outras práticas que se coadunam aos projetos oferecidos pelo USJ.

Levar os alunos do curso de Pedagogia a socializarem suas experiências em sala de aula foi uma nova dinâmica adotada pelos professores deste curso de graduação por meio do programa “Residência Pedagógica”, destinado a promover a imersão do acadêmico em sala de aula a partir da 2ª fase do curso de Pedagogia. Neste ano, os alunos que participaram do programa apresentaram, no auditório do Colégio Maria Luiza de Mello, as atividades desenvolvidas na educação básica em escolas do município. Ao promover a iniciação à prática docente, o programa oportuniza aos acadêmicos se aproximarem do universo da educação, exercitando, de forma criativa e diferente, os conhecimentos aprendidos na graduação.

O emprego de metodologias ativas tem sido ao longo dos anos 2018 e 2019 pelas aulas realizadas em ambientes diferentes e que proporcionam aos alunos uma aproximação maior com a sua área de formação. Um exemplo a ser citado é o da disciplina de Auditoria, do curso de Ciências Contábeis, em que a professora ministra algumas de suas aulas no laboratório de informática com a finalidade de trazer os alunos à realidade contábil por meio da prática.

Figura 4: Aula prática de Auditoria

Fonte: Acervo digital (2019)

A aula invertida, em que o professor se apresenta como “espectador” e o aluno, agente e ator de seu aprendizado, é uma das dinâmicas que também recebe muito incentivo da gestão do centro universitário e das coordenações dos cursos. No 1º semestre de 2019, este tipo de metodologia ativa pôde ser assistido no auditório do Colégio Maria Luiza de Melo. Na disciplina de Análise de Sistemas II, os alunos da 3ª fase do curso de Tecnólogo Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas apresentaram projetos de tecnologia, dentre os quais se destacam soluções de questões estratégicas demandadas pela Reitoria do USJ, que prestigiou o evento conduzido pelo professor da disciplina.

Nesta etapa do relato, é importante lembrar que para que tais atividades possam ser realizadas, a Reitoria do USJ incentiva o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores. Exemplo disso foi a semana de Capacitação Docente promovida no início deste ano, em que os docentes da instituição participaram dos cursos “Metodologias Ativas” e “Preparação para o ENADE”, ministrados pela Professora Aparecida do Carmo Frigueri, especialista na área.

É possível afirmar que as atividades aqui em destaque compõem os princípios de uma gestão estratégica direcionada à inovação, criatividade e empreendedorismo. Ainda há resistência à mudança pela parte de alguns professores e alunos, o que se observa como fenômeno natural, uma vez que, para “pensar fora da caixa”, é necessário, sobretudo, reconhecer que, mais do que nunca, isso se coloca como condição básica à sobrevivência no atual cenário social e econômico.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este relato de experiência é uma pesquisa de natureza básica, uma vez que se objetivou relatar a experiência do investimento em projetos de extensão e iniciação científica do USJ, sem a necessidade de se propor a sua aplicabilidade. Prodanov e Freitas (2013, p. 45) entendem que este tipo de pesquisa "[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais."

A respeito dos procedimentos técnicos, este estudo é considerado um estudo de caso, haja vista que se buscou estudar e relatar o caso do USJ, em específico. A respeito deste método, Prodanov e Freitas (2013, p. 60) citam que é "[...] uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc." O trabalho também se configura como uma pesquisa documental. Como foram empregados informações e registros que ainda não foram objetos de análise, o estudo é documental, segundo Gil (2008).

O relato também é considerado qualitativo, pois apresenta dados que não podem ser mensurados, mas sim, receberem qualificações. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) defendem que "A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas."

Por sua vez, a pesquisa é considerada explicativa, pois "Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]", segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35). É também descritiva, uma vez que descreve especificidades dos projetos e das atividades que foram objeto do relato. Prodanov e Freitas (2013, p. 52) entendem que o estudo descritivo "Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis."

O relato de experiência foi, portanto, realizado com o envolvimento, observação e identificação dos autores e, por isso, é também uma pesquisa participante, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 40).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como finalidade relatar a experiência do apoio e investimento em projetos de extensão e iniciação científica do USJ desde o ano de 2018. Muitas são as atividades promovidas pelo centro universitário no sentido de estimular o espirito criativo, inovador e empreendedor de seus alunos e, dentre elas, destacam-se os projetos “Cocreation Lab”, “NAF” (Núcleo Contábil e Financeiro do USJ), “Escritório de Inovação do USJ”, “Revista Científica do USJ” e o “Observatório de Segurança Pública”. Todos eles contemplam ações respaldadas na inovação e empreendedorismo, contando com o envolvimento de agentes públicos, alunos e professores da instituição e comunidade em geral.

Além dos projetos de extensão e iniciação científica, foi necessário trazer neste relato práticas pedagógicas com o emprego de metodologias ativas, consideradas um dos eixos centrais para se estimular a cultura da inovação nas políticas de ensino do centro universitário.

É válido frisar que o USJ procura sempre estar envolvido em eventos sobre tecnologia e inovação para adquirir mais suporte à condução da gestão deste fenômeno a fim de promover uma cultura institucional que possa atender às demandas do atual cenário social e econômico. Para tanto, o centro universitário acolhe e acredita nas ideias que vêm de professores no sentido de beneficiar a todos os envolvidos com a universidade e mostra, com isso, o cumprimento de sua missão, que é contribuir à elevação da qualidade de vida da população josefense e região.

Ainda há muito que ser feito para melhorar. As práticas aqui relatadas evidenciaram o primeiro passo à institucionalização de uma cultura sólida de inovação no USJ, que será possível com a continuidade do investimento na qualidade de ensino e na observação das tendências da inovação. Observa-se que o “pensar fora da caixa” ainda se torna difícil tanto para alunos e professores, pois o rompimento de antigos paradigmas de ensinar e aprender estão presentes nas atividades de pesquisa e ensino. Por fim, os projetos de pesquisa se revelam extremamente importantes neste momento em que é necessário ser criativo para entregar soluções úteis às pessoas e se destacar no atual mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

AMENDOLA, Gilberto. **A verdade está lá fora (da caixa)?**. 2018. Disponível em: http://simplez.tempsite.ws/assets/images/conteudo/Simplez_Revista_Administrador_Profissional.pdf. Acesso em: 26 de ago. 2019.

CUNHA, Gilsa Iale Camelo da; CUNHA, Jhose Iale Camelo da; MONTE, Washington Sales do; JESUS, Silvia Manuela Santos de. Metodologias ativas no processo de aprendizagem: proposta metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas. In: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio. (org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

FONTANELLA, Cristiani. Propriedade intelectual em universidades: a importância da consolidação de ambientes qualificados em gestão. In: BOFF, Salete Oro et al. (Org.). **Propriedade intelectual e gestão da inovação**. Erechim: Deviant, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Paulo Alcântara. O desenvolvimento brasileiro e a necessidade de formação de recursos humanos. In: COLOMBO, Sônia Simões et al. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013.

VILAÇA, Luciano. **Dentro e fora da caixa**: tenha uma mente 4.0. Rio de Janeiro: IBC, 2019.

CAPÍTULO 08

A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Paulo Henrique Mendonça Rodrigues
E-mail: paulohenrique@enriqueser.com.br

Resumo: O ensino superior privado conta com diversas questões ainda não resolvidas que, de alguma forma, podem ser atribuídas a um contexto ainda pouco compreendido de dentro para fora. Evasão, baixo rendimento acadêmico, desvalorização do curso que realizam e conflitos de interesses com professores e a instituição são apenas algumas das questões reais que se verifica entre os estudantes. Pesquisas e experimentos com o intuito de gerar uma compreensão do fenômeno e possíveis ações de melhoria não lograram ainda o êxito esperado. Portanto, este relato propõe uma metodologia para o contexto educativo do ensino superior que surgiu com a necessidade de se construir um objeto teórico que representasse o objeto real,considerando que a população observada é também a população observadora e que sua heurística cognitiva é fundamental e alicerce da produção de conhecimento desejada sobre os fenômenos que a afetam. Ao final, conclui-se por um modelo de análise metacognitivo, de natureza fenomenológica, que integra a Teoria das Representações Sociais. O presente artigo publica a construção deste modelo de análise, propondo que o empoderamento dos próprios alunos por sua formação é o mecanismo de regulação mais eficaz para validar a metodologia e também para gerar resolutividade às questões acadêmicas mais complexas.

Palavras-chave: Educação Superior; Instituições Privadas; Empoderamento; Fenomenologia.

1. INTRODUÇÃO

O ingresso na educação superior impõe aos estudantes inúmeros desafios. Em pesquisa com o propósito de analisar a integração de alunos ao ensino superior e as possíveis alterações ao longo do primeiro ano, Guerreiro-Casanova & Polydoro (2010) encontraram significativa redução da perceção da integração entre os meses de abril e outubro, em amostra de 189 ingressantes de diferentes cursos de uma instituição brasileira. Concluíram pela necessidade de discussão sobre o planejamento de ações educacionais e institucionais visando a maior promoção da integração dos estudantes ao ensino superior. A evasão de alunos do ensino superior é outro fenômeno de relevância, normalmente explicada pelas instituições e pelos próprios alunos com a falta de recursos financeiros, o que pode ser uma simplificação. Questões acadêmicas, expectativas do aluno em relação à sua formação e a integração do estudante com a instituição podem constituir explicação para o que parece significar uma desvalorização do curso pelo aluno (Lobo e Silva Filho *et al*, 2007), mas representam tão somente uma das hipóteses para reflexão.

Evasão, baixo rendimento acadêmico, desvalorização do curso que realizam e conflitos de interesses com professores e a instituição de ensino são apenas algumas das questões reais que caracterizam o contexto. Pesquisas e experimentos com o intuito de gerar uma compreensão do fenômeno e possíveis ações de melhoria não lograram ainda o êxito esperado. Políticas e decisões normativas podem não responder adequadamente aos requisitos e representações sociais dos próprios protagonistas de uma IES.

Esta investigação abre discussão para a ação docente e investigação científica no ensino superior privado, segmento em que este pesquisador vem atuando nas últimas duas décadas e há cerca de dez anos vem empreendendo esforço adicional para buscar compreender melhor a sua própria ocupação e de que forma deveria abordar as questões que vivencia. A inquietação intensificou-se quando assumiu a coordenação acadêmica do curso em que já atuava com professor, em uma instituição de ensino superior (IES) privada, proporcionando-lhe um cenário ainda mais rico em questões e variáveis que tornou mais complexo o entendimento sobre alguns fenômenos que já vinha observando. Todas as problemáticas com as quais conviveu anteriormente com seus alunos em sala de aula integraram-se aos requisitos

institucionais sobre o seu novo cargo. Mestre em Administração, com formação inicial nas engenharias, identificava todo o sentido nos requisitos institucionais e nas variáveis consideradas pela gestão organizacional, bem como compreendia as dificuldades e restrições de seus colegas professores, racionalizando o seu método de resolução dos problemas. Ao final, acabava por perceber que o fenômeno era mais complexo e não permitia a redução que precisava imprimir para atender a todos os interessados: gestão, colaboradores, alunos e sociedade (requisitos normativos, do mercado de trabalho e a imagem da instituição).

Portanto, o objetivo deste relato é apresentar a construção de uma metodologia no contexto educativo do ensino superior, ou seja, um modelo de análise (Quivy, 2005) que integre uma abordagem metacognitiva e de caráter fenomenológico, considerando que a população observada é também a população observadora (alunos, professores e getores) e que sua heurística cognitiva é fundamental e alicerce da produção de conhecimento desejada sobre o fenômeno.

2. A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

Justo se faz admitir que todas as premissas aqui adaptam um possível constructo novo, mas têm os fundamentos em Quivy (2005, p.119), segundo quem "o modelo de análise é composto por conceitos e hipóteses que estão estreitamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente e unificado". Também acrescentam-se como essenciais os ensinamentos apreendidos em Bourdieu, Chamboredon & Passeron (1999), em suas citações a MaxWeber, relativamente ao princípio epistemológico como instrumento de ruptura com o realismo ingênuo e também ao surgimento de uma "nova ciência" a partir da aplicação de um novo método a novos problemas. Consideram-se, no caso em análise, os problemas apresentados como novos por serem compreendidos a partir de seus próprios observadores, e não mais a partir de requisitos ou expectativas externas ou normativas. E, ainda, por eles mesmos necessitarem da construção do quadro conceptual para então virem a dimensionar os conceitos centrais da análise pois:

> A conceptualização é mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstracta que visa dar conta do real. Para isso não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas sometne o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto, de uma construção-selecção. (Quivy, 2005, p. 121-122)

Portanto, integra-se ao modelo de análise, com justa compreensão, o ponto de vista do investigador, cuja subjetividade participa do fenômeno, aceitando o argumento que contesta a objetividade da ciência sobre a descoberta de um mundo real.

A propósito, o pressuposto filosófico predominante deste trabalho é o hipotético-dedutivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza participativa, apoiada numa abordagem fenomenológica, como descrição dos fenômenos da consciência, que dá destaque à experiência vivida (Moreira, 2002). E ainda, em Carvalho (1991, p.12) explica que o pensamento fenomenológico é não-causal, cujo quadro de referência não é a explicação, mas a compreensão. E continua:

> Falando de perspectiva compreensiva, resta-nos, entretanto, esclarecer o que estaríamos entendendo aqui por “compreensão”. A elaboração precisa da noção de compreensão deve-se a Dilthey, para quem ‘compreensão não é explicação’. A explicação, segundo Dilthey, diz respeito a fatos e causas, ao passo que a compreensão refere-se a vivências e sentidos [...] (Carvalho, 1991, p.14).

A noção de compreensão merece o destaque ao confirmar que o mecanismo a ser desenvolvido não é de busca por causas, mas o de resgate e estruturação das vivências e sentidos dos próprios observadores. Daí a necessidade de se dar conta da heurística cognitiva, que é apresentada na próxima seção.

2.1 A HEURÍSTICA COGNITIVA

Esta heurístiva cognitiva, base para a conceituação e identificação das representações sociais dos participantes, passa pelo processo de teorização conforme é realizado a seguir, por meio das proposições que surgem das representações mentais deste investigador, também participante e observador inquieto.

Mas enfim, quais eram essas questões ? Por um lado, os alunos expressam suas angústias com relação ao valor utilitário (funcional) do curso que realizam, quase sempre vinculando seus esforços atuais com a possibilidade de sucesso imediato no competitivo mercado de trabalho, mas também duvidam de suas competências para as cadeiras com exigência em conteúdos da Matemática e do uso da Língua Portuguesa, apresentam-se com diversas limitações atribuídas a seus vínculos de trabalho e familiares. Como consequência, assumem atitudes de evidente oposição à

IES, com o discurso de que se trata de uma empresa privada que lhes entrega sempre menos do que foi contratado. Por outro lado, professores, coordenadores e gestores, rotineiramente reduzem a questão centrando suas explicações na falta de comprometimento do aluno e nos *gaps* de conhecimento relativos aos ciclos fundamental e secundário. Posicionam-se representando a IES com suas demandas normativas e expectativas empresariais, e também conforme suas próprias motivações ou desânimos. Resulta em comportamentos diante desses alunos que variam num espectro que vai desde o acolhimento paternalista até a sua rejeição, tácita ou explícita.

Talvez ainda cometendo o equívoco da redução, para viabilizar esta publicação, o cenário vivido conforme descrito anteriormente pode se justificar pelos seguintes fatos: a) mesmo diante de alguns recursos para o custeio financeiro do ensino superior privado (programas do Governo, financiamentos etc), ainda se verificam elevados números na evasão de alunos, tanto na fase inicial quanto em fases mais avançadas do curso superior; b) crescentes ocorrências envolvendo professores e alunos com posicionamentos antagônicos diante de seus interesses acadêmicos, fato que se verifica rotineiramente nas práticas de aula, no cumprimento de prazos e no processo de avaliação; c) repetidas e insistentes declarações de professores que relatam a incapacidade dos alunos na produção de bons textos, verificada nas resoluções de questões discursivas e nos trabalhos acadêmicos, com ênfase no Trabalho de Conclusão de Curso; d) repetidas e insistentes declarações de alunos que relatam não compreenderem ou não se identificarem com a produção de um trabalho de caráter científico como requisito para conclusão do curso superior; e) recorrentes questionamentos dos alunos quanto à validade dos conhecimentos ministrados nas disciplinas e até mesmo da validade do diploma diante das exigências e da oferta (maior ou menor) de oportunidades no mercado de trabalho; f) recorrentes ações da gestão institucional, seja de origem estratégica ou operacional, no sentido de mobilizar coordenadores, professores e alunos para os objetivos organizacionais, sem controle adequado de sua eficiência e eficácia e com baixo nível de compreensão pelos executores.

Os fatos descritos anteriormente guardam, ao mesmo tempo, a fragilidade e o valor de terem sido coletados na observação participante deste relator, mas crédulo de que se trata de um senso comum entre aqueles que experimentam ou

experimentaram o trabalho em uma IES privada, ou até mesmo nas públicas, embora não se deva ousar supor nem transpor todos os pressupostos, sob pena de fugir ao valor da abordagem fenomenológica que aqui se pretende enfatizar.

2.2 A HEURÍSTICA TEÓRICA

A heurística teórica se institui na transposição do objeto real, conforme verificado na vivência e nas inquietações geradas pelo mundo real (conforme é percebido pelos participantes) e dará origem ao Quadro de Referência, "uma generalização abstrata que situa o estudo no interior de um contexto e lhe dá uma significação particular, isto é, uma forma de perceber o fenómeno em estudo" (Fortin, 2003, p.93). Requer, portanto, a ordenação de conceitos e suas dimensões, componentes e indicadores, viabilizando o Conceito Operatório Individual, que é construído a partir de observações diretas ou de informações reunidas por outros, cujos elementos necessários são recolhidos por meio de leituras e entrevistas (Quivy, 2005, p.123-124).

3. QUADRO DE REFERÊNCIA

O Quadro de Referência, conforme Fortin (2003), ordena conceitos e relações entre eles e pode ser compreendido a partir de teorias estabelecidas, intitulado de Quadro Teórico, ou ter como fonte os conceitos ainda não estruturados, caracterizando como Quadro Conceptual.

3.1 QUADRO CONCEPTUAL

Como é natural de uma nova investida científica, os fatos observados e considerados como as pré-noções do contexto real começaram a evoluir para o plano conceitual de análise, fazendo surgir as seguintes questões de investigação: 1) Por quais razões os alunos deixam de se empenhar em sua formação e desvalorizam o curso superior que realizam ? 2) Quais são os fatores que caracterizam a auto-imagem dos alunos e professores nesse segmento da educação ? 3) Como professores e alunos se identificam, um ao outro, nesse contexto contemporâneo ? 4) De que forma

a gestão institucional e a prática docente podem interferir na mobilização dos alunos no sentido do empoderamento por sua própria formação profissional.

Nota-se claramente não haver relação direta entre as questões e os fatos narrados na seção anterior (2.1. Heurística Cognitiva), pois se buscou construir questões que aprofundassem a análise, diferente das tentativas práticas e diretas de compreender o fenômeno por meio das intervenções explicativas ou de uma relação causal que o descrevesse, passível de generalizações. Logo, é justo admitir que, participando de todo o contexto apresentado, há pressupostos que se revelam para que se torne possível o acompanhamento da construção deste modelo de análise:

A) Os alunos, em sua maioria, buscam o ensino superior com diversas dúvidas sobre o curso no qual decidiram ingressar, direcionados por requisitos familiares ou apontados pelo mercado de trabalho e, no decorrer dos semestres letivos, deixam de receber os estímulos e os instrumentos necessários que os permitam agir favoravelmente, gerando a desvalorização pelo que realizam.

B) Instituições de Ensino Superior privadas compõem um contexto de opção, por sua oferta de vagas majoritária nos países em estudo, bem como de exclusão, diante da preferência dos alunos e dos professores por se afiliarem a instituições públicas, resultando em uma velada desvalorização por ambos e, como consequência, reduzindo o empoderamento pelo aluno em sua formação.

C) Dificuldades sócio-econômicas afetam os alunos em seus esforços de se manterem apropriados devidamente de sua formação, gerando também redução do envolvimento dos professores e da própria gestão institucional na consecução de atividades acadêmicas que poderiam contribuir para esse empoderamento dos alunos.

D) Impulsionados pela mídia estabelecida pelo marketing das IES privadas e por informação imprecisa acerca do mercado de trabalho, o processo de decisão dos alunos é muitas vezes equivocado, fazendo surgir um contexto dissonante entre professores, alunos e instituições de ensino, resultando com os insucessos no processo ensino-aprendizagem.

Estes pressupostos, observados empiricamente por este investigador, emergem das convivências, da discussão e repetidas considerações propostas na forma de justificativas dos participantes (alunos, professores e gestores), bem como das análises dos relatórios de avaliação que integram a gestão acadêmica, originados

de questionários institucionais, das entrevistas de trancamento de matrícula e da participação de alunos e professores em atividades extracurriculares. Entre essas atividades estiveram: a) o Escritório de Projetos, uma associação informal de alunos (cerca de oito mais participativos) e professores (somente dois) que permitiu ao investigador (coordenador do curso) receber propostas e acompanhar ações, por meio das quais os alunos revelaram suas motivações (quase sempre no sentido de buscar algum valor superior a sua formação); e b) O projeto Amigos da Disciplina, empreendido pela própria coordenação do curso, que reunia alunos por critérios de frequência às aulas e rendimento (maiores e menores), seguindo o formato de *focus group*.

As fontes de senso comum citadas anteriormente, enriquecedoras do processo de construção do objeto teórico, forneceram a quase totalidade do que se entende pelo quadro conceptual. Nesta publicação, não se apresenta o Quadro Conceptual, visto que a investigação se encontra em andamento e as dimensões, os componentes e os indicadores dos conceitos estão sendo ainda projetados.

3.2 QUADRO TEÓRICO

Retomando-se o contexto de investigação, as Instituições de Ensino Superior privadas, verificam-se inúmeras forças que emergem da própria legislação e dos interessados externos (investidores financeiros, órgãos de classes profissionais, sociedade) e de seus colaboradores, docentes e gestores, que são os mediadores da atividade-fim, tornando-as distintas das IES públicas em alguns aspectos. As hipóteses levantadas na seção anterior revelam, de alguma forma, que as IES privadas apresentam um baixo empoderamento, no sentido que tem origem em Freire (1970), de "realizar por si mesmo as mudanças e ações que o levem a evoluir e se fortaceler", assim também assumido por esta investigação.

O empoderamento pressupõe a participação das pessoas, condicionante para a sua significação e operacionalização, que somente se dá na relação entre os indivíduos, as organizações e a comunidade (Ornelas, 2008). Esse fenômeno encontra suporte de significação na Teoria das Representações Sociais, para lhe conferir o sentido das relações, devendo ser percebida desde os fundamentos de Serge Moscovici, conforme revisado por Marková (2016) quanto ao reconhecimento

explícito da aplicação das pressuposições das representações sociais nas práticas profissionais, como na própria educação, entre outras.

As percepções sobre o vínculo com a IES e como os alunos se posicionam diante das decisões que tomaram na escolha pelo curso e pela instituição de ensino, apresentam-se nas seguintes dimensões: pessoal, relacional, acadêmica e institucional, seguindo os fundamentos do Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido (QVA-r), de Almeida, Soares & Ferreira (2002), criado na Universidade do Minho (Braga, Portugal) com a finalidade de compreender o ajustamento dos estudantes universitários.

4. RESULTADOS (PARCIAIS)

Em atendimento ao objetivo da presente publicação, no sentido de apresentar a construção de um modelo de análise a ser aplicado no contexto da educação superior, verifica-se o processo cognitivo dessa construção revelado nas seções que compõem este artigo. Fez-se um paralelo com o tratamento da problemática vivida por este investigador, admitindo que o modelo de Quivy (2005), com suportes teóricos em Bourdieu, Chamboredon & Passeron (1999) e Fortin (2003), encontra sentido e contribui como metodologia para a compreensão das representações sociais e do empoderamento no contexto das IES privadas.

Decidiu-se por um estudo de confrontação dos resultados empíricos e dos tratamentos dos dados estatísticos disponíveis, que gerou a escolha de duas IES privadas (uma no Brasil e outra em Portugal). Mas essa confrontação pressupõe cuidado para se afastar do paradigma vulgarizado e limitado e do positivismo instrumental pelo qual a Educação Comparada é reconhecida (Teodoro, 2015), a fim de se constituir em uma proposta que se preste a uma fonte de percepção do empoderamento em ambientes de subjetividades geograficamente distantes, embora com semelhanças organizacionais.

A questão de partida empreendida na investigação é: *de que forma a gestão institucional e a prática docente interferem na mobilização dos alunos no sentido do empoderamento por sua própria formação profissional, no ensino superior privado ?*

Para a consecução de uma análise que permita um sentido adequado à investigação, propõemse os seguinte objetivos específicos: a) Descrever o contexto

social, histórico e econômico do ensino superior privado no Brasil e em Portugal; b) Caracterizar as IES do estudo, sob o enfoque epistemológico; c) Descrever as razões pelo baixo empoderamento e a desvalorização do curso superior que realizam, a partir das representações sociais entre alunos e professores; d) Analisar os modelos de gestão institucional e das práticas docentes enquanto agentes inseridos nos requisitos da construção do conhecimento.

O processo metodológico proposto e que se encontra em andamento subdivide-se em duas Fases, como seguem:

Primeira. Tem a finalidade de construir bases empíricas para que as percepções motivadoras da questão central se ajustem. Portanto, inicia-se com uma análise dos relatórios dos últimos cinco anos (2012 a 2016) da avaliação institucional conduzida pelas próprias instituições. Em paralelo, empreende-se uma coleta de dados primários por meio de questionários direcionados aos professores e aos alunos das duas instituições pesquisadas, a fim de se construir um cenário inicial acerca de suas percepções sobre o vínculo com a IES, como se posicionam diante das decisões que tomaram, expectativas, entre outras. E ainda, será conduzida uma pesquisa bibliográfica e documental, junto a relatórios nacionais e de organismos supranacionais já publicados relativamente às taxas de evasão, aos modelos de ingresso no ensino superior e de funcionamento das IES.

Segunda. Constitui-se no aprofundamento com base na Teoria das Representações Sociais. São conduzidas entrevistas e observações participantes, a partir das categorias definidas na primeira fase (variáveis indicadas pelos respondentes), com abordagem fenomenológica e emprego do *focus group.* A abordagem dos sujeitos que serão entrevistados, nas categorias “Corpo Docente”, “Corpo Discente” e “Estrutura e Gestão”, pauta-se em pressupostos da Fenomenologia, diante da necessidade de se produzir um conchecimento de si mesmo (observador é o observado).

5. CONCLUSÃO

A construção do conhecimento é, antes de tudo, uma exigência metacognitiva e, portanto, não permite uma verificação de fora para dentro. É o sujeito que aprende e que apreende o seu entorno e que reconstrói o contexto que deseja modificar.

Alunos, professores e gestores são os investigadores com a intervenção e a intersubjetividade garantidas no espaço em que se dá a educação superior, portanto necessitam de um modelo de análise próprio, criado e gerenciado a partir de suas heurísticas congnitivas, de suas pré-noções, conforme ou segundo alguns dos fundamentos aqui revistos.

Quanto ao tema abordado na forma de investigação em andamento, acredita-se que o modelo de análise conduzirá a conclusões de que os alunos, ao ingressarem nas IES privadas, deixam de receber os estímulos e os instrumentos necessários que os permitiriam agir favoravelmente à própria formação, fazendo surgir um contexto de baixo empoderamento que se confirmaria nas representações sociais que os professores e os alunos fazem um dos outros e da instituição de ensino, possivelmente referenciados pelo julgamento negativo do mercado de trabalho sobre o curso ou a IES. A gestão institucional e a prática docente omitem-se nessa questão, por falta dessa percepção, reforçando o baixo empoderamento das IES privadas, que não vem sendo tratado. O empoderamento dos próprios alunos por sua formação é, possivelmente, o mecanismo de regulação mais eficaz para validar a metodologia e também para gerar resolutividade às questões acadêmicas mais complexas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Académicas (QAV-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Aval. Psicol.*, v. 2, p. 81-93, 2002.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J., PASSERON, J. *Ofício de Sociólogo*: Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CARVALHO, A. de S. *Metodologia da Entrevista*: uma abordagem fenomenológica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

FORTIN, M.F. *O processo de investigação*: da concepção à realização. 3.ª ed. Loures: Lusociência, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações p. ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicol. Ens. & Form.*, v. *1*(2), p. 85-96, 2010.

LOBO E SILVA FILHO, R. L. *et al*. Evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cad. de Pesq.*, v. 37, n. 132, set./dez., 2007.

MARKOVÁ, I. The making of the theory of social representations. *Cad. de Pesq.*, *47*(163), 358-375, 2017.

MOREIRA, D. A. *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ORNELAS, J. *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século, 2008

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

TEODORO, A. N. D. A construção da educação mundial ou o lugar da Educação Comparada no estudo das políticas (e práticas) de educação. *RBPG*, Brasília, v. 12, n. 29, 859-877, 2015.

CAPÍTULO 09

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CANOAS: CONTEXTOS DA OFERTA E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MATRÍCULA ESCOLAR OBRIGATÓRIA NA PRÉ-ESCOLA

Bianca Bortolini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: biabort85@gmail.com

Maria Luiza Rodrigues Flores
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: malurflores@gmail.com

Teresinha Gomes Fraga
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: terecafraga@gmail.com.br

Resumo: Este artigo apresenta dados parciais da pesquisa “Monitoramento de Políticas Públicas de Educação Infantil no RS: Estudo sobre a Implementação da Emenda Constitucional 59/09 – Obrigatoriedade de Matrícula na Pré-escola” coletados no período entre 2012 e 2015. Tem como objetivo apresentar dados relativos ao município de Canoas no que concerne sua oferta da educação infantil, focando na dependência administrativa da vaga, alcance das metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010, 2014-2024 (PNE) e a evolução da matrícula. Para isso se utilizou a pesquisa quali-quantitativa envolvendo estudo da legislação vigente para a Educação Infantil, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa e do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Foram também efetuadas pesquisas nos sites oficiais da Prefeitura Municipal, Câmara de Vereadores e Conselho Municipal de Educação. Os dados evidenciam que ao longo da trajetória aqui analisada, Canoas vem ampliando a oferta de vagas para a faixa etária da educação infantil; porém, cabe ressaltar, que nos últimos anos ocorreu uma ampliação significativa do conveniamento com instituições privadas. Observou-se também que o município não alcançou a meta 1 do PNE 2001-2010. Futuros estudos precisam aprofundar as condições da oferta pela rede conveniada para concluir se o município, a partir das políticas implementadas, garantiu expansão com qualidade.

Palavras-chave: Direito à Educação; Educação Infantil; Obrigatoriedade de Matrícula na pré-escola.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas conclusões da pesquisa “Monitoramento de Políticas Públicas de Educação Infantil no RS: Estudo sobre a Implantação da Emenda Constitucional 59/09 – Obrigatoriedade de Matrícula na Pré-escola” coletados no período entre 2012 e 2015, a pesquisa tem por objetivo analisar o impacto dessa Emenda em sete municípios da região metropolitana de Porto Alegre.

Neste artigo, que tem a educação infantil do município de Canoas como tema, foram analisados dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) e do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) no período de 2005 a 2014.

A primeira seção apresenta a fundamentação teórica, considerando o ordenamento legal vigente para a Educação Básica. Do ponto de vista teórico, o artigo dialoga com autores que contribuem para fundamentar o direito educacional das crianças em creches e pré-escolas, destacando (ROSEMBERG, 2011; R. CAMPOS, 2011; M. M. CAMPOS, 2010, 2013; SUSIN E FLORES, 2013).

A segunda seção traz a metodologia da pesquisa, feita através de um estudo de caso quanti-qualitativo dos dados censitários e educacionais do município e das Radiografias do TCE-RS.

A apresentação e análise dos dados se divide em creche e pré-escola, cada uma delas se desdobrando em um estudo sobre a evolução da matrícula, a taxa de atendimento e a dependência administrativa da vaga. O que pudemos perceber, dentre outras tendências, foi a expansão significativa nas vagas ofertadas para o grupo etário creche junto a ampliação da oferta de matrículas para a faixa etária pré-escolar, contrariando teóricos que previam a fragilização da creche em função da obrigatoriedade da pré-escola. Em relação à dependência administrativa das vagas para a educação infantil, observamos um movimento de abandono do estado e a municipalização com acentuada privatização das matrículas no período investigado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde o texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), o atendimento às crianças de até seis anos foi definido como direito destas e de suas famílias. Reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN), esta etapa se subdivide pelo critério de faixa etária das crianças: creche, para aquelas de até três anos; e pré-escola, para aquelas entre quatro e seis anos. Com as alterações posteriores quanto à ampliação da faixa etária referente ao ensino fundamental, que desde 2005 determinaram a obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos, a faixa etária da pré-escola foi reduzida para aquela entre quatro e cinco anos. Em 2009, a aprovação da EC 59/09 ampliou a faixa etária de matrícula escolar obrigatória, antecipando esta para a idade de quatro anos. A Lei 12.796/13 promoveu alterações à LDBEN, adequando, finalmente, a lei maior da educação quanto à faixa etária da educação infantil pré-escolar, bem como em relação ao dever do Estado para com a oferta de educação escolar pública e gratuita para a faixa etária de quatro a 17 anos (BRASIL, LDBEN, Art. 4º, Inc. I).

O presente estudo considera o ordenamento legal vigente para a educação básica, no sentido de analisar políticas públicas municipais de educação infantil, tendo como referências o dever do Estado para com esta oferta educacional, que no caso das crianças de até cinco anos, encontra-se prioritariamente sob a responsabilidade dos municípios. Nesse sentido, destacamos o Artigo 208 e 211 da CF/88, respectivamente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) se caracteriza por ser um plano de Estado, de periodicidade decenal, que organiza em metas e estratégias as responsabilidades para com a oferta educacional em âmbito do país, orientando os planejamentos plurianuais em nível de governo. Quando criado por lei, este plano positiva direitos e atribui responsabilidades. Nesse sentido, a Lei 10.172/01 criou o PNE 2001-2010, estabelecendo que no prazo de cinco anos (metas intermediárias) e de dez anos (metas decenais) deveria ser alcançado, no mínimo, o atendimento a 30% e a 50% das crianças de até três anos, respectivamente. Em relação à faixa da pré-escola, aquele PNE determinou o atendimento a 60% das crianças em cinco anos e a 80% destas ao final de sua vigência.

Após quatro anos de discussão, a Lei 13.005/14 aprova o atual PNE sem metas intermediárias, determinando como meta decenal o alcance de 50% de atendimento às crianças de até três anos e ratifica a disposição constitucional relativa à universalização da matrícula escolar na pré-escola. Em seu conjunto, os documentos normativos existentes determinam ou ratificam o direito à matrícula escolar em instituições públicas, gratuitas, laicas e com oferta educacional de qualidade social, sustentando análises na perspectiva do direito social à educação. Contudo, do ponto de vista da efetivação do direito educacional, o país ainda possui um longo caminho a seguir, pois além do não cumprimento das metas criadas ainda existe estudos que caracterizam a desigualdade no acesso a esse direito. No caso da educação infantil, características relativas à local de residência, grupo social e grupo étnico-racial são evidenciadas a partir das análises de dados censitários, demonstrando desigualdades no acesso a vários direitos sociais transmitidos, praticamente, de forma transgeracional (ROSEMBERG, 2011; 2012). Especificamente, existem, ainda, no caso do direito à creche, diferenças relativas à idade, pois as crianças de zero a um ano são aquelas menos atendidas em seu direito educacional. (ROSEMBERG, 2012).

Cabe, ainda, destacar que no caso do Brasil, assim como em outros países latino-americanos, existe uma influência de organismos internacionais nas definições quanto a metas educacionais e estratégias de ação. Campos (2011) aponta a complexidade dos tempos atuais em que a implementação da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola pode fragilizar qualitativa e quantitativamente a oferta de educação para crianças em idade de creche, uma vez que esse segmento ainda se mostra vulnerável quanto à efetivação do direito educacional e a autora faz referência também à intervenção política de organismos multilaterais no sentido da flexibilização desta oferta, o que pode significar a implementação de atendimentos alternativos ou de tipo compensatório. Nesta mesma linha, e analisando documentos do Banco Mundial, Susin e Montano (2015) evidenciam diversos trechos em que é incentivada a realização de convênios ou parcerias público-privadas, de maneira a acelerar o alcance de metas educacionais. Outros estudos, como o de Susin e Flores (2013) analisam a expansão da oferta de educação infantil chamando a atenção para os riscos em termos de qualidade, nos casos em que a privatização da responsabilidade do Estado para com a educação das crianças bem pequenas vem sendo assumida

por instituições do Terceiro Setor que não se comprometem com os parâmetros nacionais de qualidade e fragilizam a efetivação do direito educacional.

Do ponto de vista da concepção de educação infantil, o artigo dialoga com M. M. CAMPOS (2010; 2013), Finco, Barbosa e Goulart (2015) e Souza, Moro e Scalabrin (2015) na defesa de uma concepção de educação infantil sustentada na Resolução 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). Nesta perspectiva, essa oferta educacional é responsabilidade do Estado, deve acontecer em creches e pré-escolas que se configurem como espaços não domésticos, regulados e submetidos à supervisão pelo respectivo sistema de ensino, além de sujeitos ao controle social. (BRASIL, CNE/CEB, Res. 05/09).

3. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como uma pesquisa quali-quantitativa em educação (ANDRÉ, 2013), analisando dados disponíveis on line sobre a oferta de educação infantil no município de Canoas/RS, de maneira a aprofundar a temática em foco desde uma abordagem socio-histórica. O estudo de caso (CUNHA, DEUS e MACIEL, 2010) foi considerado como a abordagem metodológica mais adequada, uma vez que esta permite a investigação aprofundada de uma única realidade, analisada desde diferentes fontes, visando à compreensão de uma dada realidade, sem a pretensão de realizar uma generalização de seus resultados. O período investigado contempla a trajetória evolutiva desta etapa educacional entre os anos de 2005 e 2014, analisando dados do censo educacional do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e das Radiografias da Educação Infantil realizadas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) no período 2006-2014. Este período foi escolhido com o objetivo de evidenciar a trajetória da oferta de vagas no município anterior à EC 59/09, abarcando os últimos dados disponíveis no portal de Consulta à Matrícula do INEP. Com esse período de análise, também, é possível avaliar o desempenho deste Município em relação às metas do PNE 2001-2010, bem como demonstrar uma tendência quanto à efetivação da oferta universal de vagas até 2016 para a faixa etária de quatro e cinco anos, atendendo à Meta 1 do PNE 2014-2024. Além do monitoramento da trajetória de evolução da oferta de

vagas, os dados do INEP permitiram uma análise sobre a dependência administrativa da vaga ofertada, contribuindo para uma melhor contextualização quanto no período investigado.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O MUNICÍPIO DE CANOAS E SUA TRAJETÓRIA NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Canoas é um município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do sul. Segundo dados do IBGE (2010) dispõe de uma área de 131,097 Km², uma população de 323.827 habitantes com uma densidade de 2.470,13 habitantes por Km². Sendo 26.286 dessa população formada por crianças de 0 a 5 anos de idade, dentre essas, 17.489 de 0 a 3 e 8.797 com 4 e 5 anos.

Segundo o site oficial do município, Canoas tem sua história política iniciada em 1939 quando se emancipou do município de Gravataí e de São Sebastião do Caí, contando com a nomeação do primeiro prefeito em 1940. Atualmente está sob a gestão do Prefeito Jairo Jorge da Silva, eleito em 2008 e reeleito em 2012. Trata-se de um município que tem se desenvolvido econômica e populacionalmente, sendo hoje o segundo maior PIB do Estado e o quarto em população conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010).

Canoas possui Sistema próprio de Ensino conforme Lei nº 5.021 de 09 de novembro de 2005, integrado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura; o Conselho Municipal de Educação; as Instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal e as Instituições de Educação Infantil criada e mantidas pela iniciativa privada.

Segundo o IBGE o município de Canoas, em 2012, possuía aproximadamente 3.331 matrículas no ensino pré-escolar em 67 escolas sendo 37 privadas e 30 municipais. Em relação à taxa de alfabetização, no ano de 2010, o município de Canoas contava com 97,38% da sua população alfabetizada, ficando sete pontos acima da taxa nacional e quase um ponto acima da taxa estadual.(IBGE Cidades, 2012).

No que se refere à oferta de educação infantil, até o ano de 2000, o Município de Canoas teve as creches sob a fiscalização da Secretaria da Saúde e Assistência

Social, sendo que o acesso se dava de acordo com a disponibilidade de vagas conforme Lei Municipal nº 4.188/97.

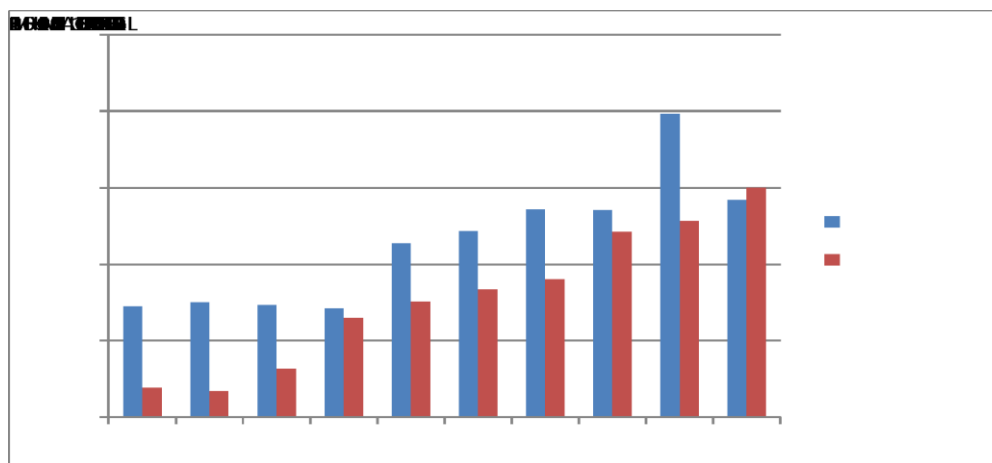
A Lei nº 4.494/2000 Disciplinou “o ingresso de crianças carentes às Escolas Municipais de Educação Infantil e deu outras providencias”, determinando a idade de acesso das crianças como sendo entre 0 e 6 anos e 11 meses de idade e apresentou uma fórmula para determinar o índice de carência a partir da renda familiar.

Conforme dados do Diário Oficial de Canoas (2009) o município firmou convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Proinfância e segundo o FNDE/SIMEC (2015), o Município de Canoas pertence ao Grupo 1: grandes cidades e capitais com mais de 100 mil habitantes e teria um déficit global de 49 unidades, teve a aprovação de 16 unidades pelo PAC sendo 08 unidades pelo Pré-PAC 2, 07 pelo PAC 2 e 01 unidade pelo Programa Minha casa Minha Vida. No período de 2012 a 2014, o Município de Canoas teria proposto mais 15 unidades de creches no Proinfância. Cabe destacar que este município tem uma significativa demanda para criação de novas vagas, de maneira a que consiga atender as metas do atual PNE. A seguir, apresentaremos alguns dados relevantes sobre a oferta de educação infantil neste município, separando os dados pelas sub etapas creche e pré-escola.

5. EVOLUÇÃO DA CRECHE

Em relação aos dados totais do INEP na etapa creche, em uma análise do período 2005-2014, pode-se observar um aumento constante de 2006 até o ano de 2013, com queda em torno de 300 matrículas entre os dois últimos anos, fechando a série histórica com 2.924 vagas para esta subetapa em 2014. Considerando-se o ano de 2006, a evolução desta oferta teve um crescimento de 216%; contudo chama a atenção esta queda nos últimos dois anos que poderia expressar uma redução do investimento na expansão de vagas para esta faixa etária por parte do poder público conforme aponta M. M. Campos (2010, p. 12) "Para municípios com poucos recursos próprios – a maioria –, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes".

Outro aspecto significativo analisado na trajetória deste município foi a evolução da taxa de atendimento em relação à creche, considerando as metas do PNE 2001-2010 e tomando como referência os estudos do TCE/RS (2006; 2009-2014). Ao analisar a série histórica para o município de Canoas em relação a esta subetapa, podemos perceber uma ampliação constante nos últimos nove anos, passando de 3,8% para 18,00% de atendimento, assim, concordamos com Brusius e Flores (2015), que avaliam a posição do país em relação a essa meta, pois Canoas também não alcançou nem a meta intermediária, prevista como sendo 30% de atendimento, nem a meta de 50% para o final da década.

Gráfico 1: Matriculas na sub etapa creche por dependência administrativa (INEP, 2005-2014)

Fonte: INEP (2005-2014)

Conforme análise quanto a dependência administrativa das vagas nesse município, não identificamos oferta de creche nas dependência estadual e federal no período analisado. Na dependência administrativa municipal, em 2005, o município de Canoas tinha 728 matrículas na creche e manteve essa média até o ano de 2008 com uma leve oscilação no período. A partir de 2009, a oferta na creche aumentou gradativamente alcançando neste ano 1136 matrículas e chegando a 1983 vagas em 2013. Em 2014, as matriculas na faixa de até 3 anos caíram para 1422. Esse município desde o inicio do nosso acompanhamento vinha mantendo um crescimento na oferta de vagas, com oscilações mínimas. A redução de 561 matrículas no ano de 2013 para 2014 é significativa quando os municípios deveriam estar ampliando vagas para o alcance da meta do PNE de atendimento de 50% das crianças até 2024.

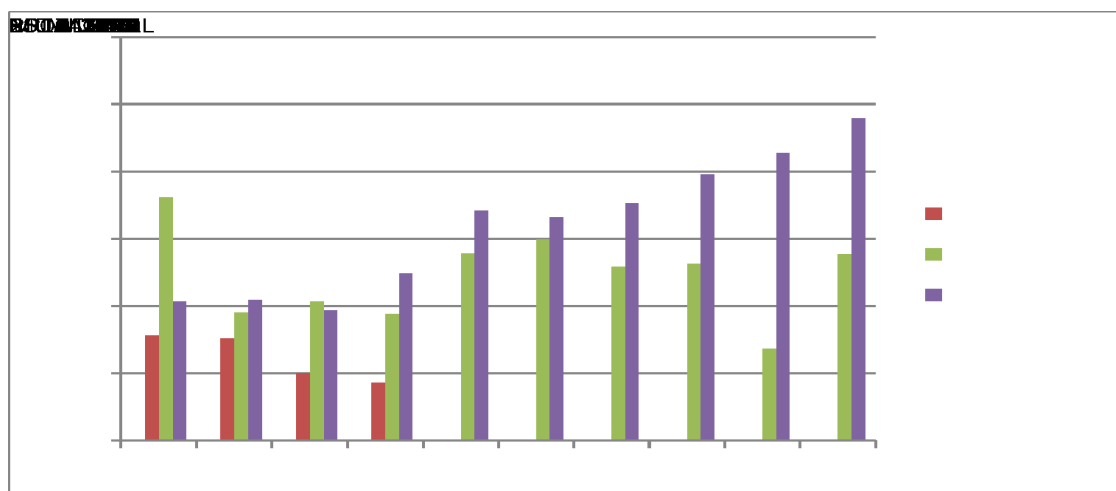
Na dependência administrativa privada, no ano de 2005, o número de matrículas na creche é de 196, caindo para 171 em 2006, e voltando a subir a partir de 2007, quando atinge 317 e dobrando este número em 2008. Deste ano em diante, as matrículas na rede privada mantém uma trajetória ascendente até o ano de 2014, fechando a série histórica com 1502 matrículas. Embora as matrículas municipais tenham tido um crescimento constante durante o período analisado, seu aumento de 95%, foi inferior ao da iniciativa privada que apresentou crescimento quase constante na oferta de matrículas, crescendo de 21% para 51% a sua participação no total de matrículas em 2014, com um aumento de 666% no número de matrículas na série histórica observada. Como pode ser observado, houve redução da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas ofertadas para a faixa etária da creche, evidenciando-se uma ampliação dos conveniamentos, que a literatura tem apontado como uma opção que, prioritariamente, busca reduzir custos, colocando em risco, algumas vezes, a qualidade da oferta, ainda que o atendimento seja subsidiado pela rede publica (SUSIN; FLORES, 2013; BORGHI, R. F. 2014)

A partir do bloco seguinte, procederemos a mesma análise para a sub etapa pré-escola.

6. EVOLUÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

Analisando os dados do INEP na etapa pré-escolar, foi possível observar uma oscilação importante na evolução da oferta de vagas, pois este município oferecia 3.627 vagas em 2005 chegando ao ano de 2014 a uma oferta de 3.778 matrículas para crianças de quatro e cinco anos. Cabe destacar neste período dois fatores que podem ter impactado o crescimento desta oferta: a implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis e a queda da natalidade que se apresentou acentuada no Estado do Rio Grande do Sul no período histórico abarcado neste estudo. Para o IBGE (2015), houve uma significativa queda da fecundidade no Brasil, “[...] que passou de 2,4 filhos por mulher, em 2000, para 1,9 filho por mulher, em 2010, [...] chegando a cerca de 1,5 filho por mulher, em 2030, tem impacto significativo na estrutura etária populacional, especialmente no número de crianças. [...]” (IBGE, 2015).

No que se refere ao desempenho do município em relação à taxa de atendimento na pré-escola, observou-se que dobrou seu percentual de atendimento em três anos, partindo de 15,21% em 2006 e chegando a 30,92% em 2009, alcançando um percentual de 34,07% de atendimento em 2011, mesmo assim, Canoas não atingiu os 80% da meta de cobertura prevista no PNE 2001-2010 para aquele ano e nem sequer os 60% determinados para a metade daquele decênio. Ao final da série histórica em 2014, o município atingiu o percentual de atendimento de 41,70% da etapa pré-escolar não alcançando a Meta 1 do PNE 2001-2010 como a maioria dos municípios da Região Metropolitana. De acordo com as radiografias do TCE-RS o município de Canoas, apesar de ter ampliado progressivamente os seus percentuais de atendimento para a pré-escola, ainda precisaria criar 5.158 vagas para dar conta da demanda existente, considerando-se a exigência de universalização da matrícula na pré-escola até 2016.

Gráfico 2: Matrículas na sub etapa pré-escola por dependência administrativa (INEP, 2005-2014)

Fonte: INEP (2005-2014)

Quanto à dependência administrativa das vagas na pré-escola, observou-se que o estado atendia, em 2005, um total de 781 matrículas, o que representava 21% do total das matrículas do município, houve uma redução até o fim do atendimento, em 2009, consequência de um processo de municipalização da Educação Infantil.

Na rede municipal, em 2005, o município de Canoas possuía 1809 matrículas na pré-escola, mas em 2006 reduziu esse número quase pela metade, ofertando 954 matrículas, mantendo essa média até o ano de 2008. Em 2009, chegou a 1390 matrículas, conseguindo manter uma média em torno de 1300 matrículas durante

esses 4 anos. As matrículas voltaram a cair em 2013 para 684 alunos, recuperando o crescimento, em 2014, finalizando essa série histórica com 1383 matrículas, o que representa um aumento de 102%. A rede privada ofertou 1037 matrículas no ano de 2005, permanecendo próxima deste patamar nos dois anos seguintes e alcançando 1241 vagas no ano de 2008. A partir de 2009 a oferta de matrículas apresentou um crescimento contínuo chegando a 2395 matrículas em 2014;

Enquanto a rede municipal apresentou uma queda nas matrículas no período analisado de 23%, a rede privada apresentou um aumento de 130%. Aqui destacamos que dentro desta categoria da dependência administrativa privada podem encontrar-se matrículas em instituições conveniadas cuja oferta ocorre com recurso público. A participação na rede municipal no total de matrículas caiu de 50% para 37% no período 2005-2014, enquanto a participação da rede privada passou de 29% para 63% no período.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS (1,5P)

O que pudemos concluir, em relação à subetapa creche, foi de que, apesar de ter crescido no período analisado (2005-2014), há uma tendência a queda nas matrículas totais, houve uma constante ampliação na taxa de atendimento e percebemos uma redução da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas ofertadas para a faixa etária da creche, que passou de 79% em 2005 para 49% em 2014 o que pode significar uma ampliação dos conveniamentos neste município. Já em relação a subetapa pré-escola, observamos que, as matrículas totais oscilaram no período, sendo impactadas pelo ensino fundamental de 9 anos com ingresso aos 6 anos de idade e pela queda da natalidade no país; a taxa de atendimento foi ampliada gradativamente, entretanto o município não alcançou as metas previstas no PNE e da mesma forma como ocorreu com a creche, foi percebida uma diminuição da responsabilidade da rede municipal no total de matrículas para pré-escola, ocorrendo uma redução de 23% para esta rede e aumento de 130% na rede privada. Voltamos a salientar, que dentro da rede privada podem encontrar-se matrículas em instituições conveniadas cuja oferta ocorre com recurso público.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista FAEEB. 2013, V. 22, p. 95-104. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba /v22n40/v22n40a09.pdf Acesso em: 10 jul. 2014.

BORGHI, R. F. et al. Subsídios públicos para instituições privadas de Educação Infantil: análise de tendências em municípios paulistas.. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Org.). **Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 131-149.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 02 mai. 2016.

______. **Emenda Constitucional n 59, de 11 de Nov. de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Plano Nacional de Educação 2001/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 27 abr. 2016.

______. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle** (SIMEC). Disponível em: http://simec.mec.gov.br/ Acesso em: 02 mai. 2016.

______. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996** (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 02 mai. 2016.

______. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 02 mai. 2016.

______. **Lei n 13.005, de 25 de Jun. de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 abr. 2016.

______. Ministério da Educação**.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **IBGE Cidades**, 2012. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php Acesso em: 27 Abr. 2016.

______. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Consulta a Matrícula.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula Consulta em: 21.04.2016.

BRUSIUS, A.; FLORES, M. L. R. **As metas do Plano Nacional de Educação e a oferta de educação infantil:** um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul. FINEDUCA, Gramado, 2015.

CAMPOS, M. M. M. A educação infantil como direito. **Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil:** impactos e perspectivas. SP: Campanha nacional pelo direito à da educação, 2010. P. 8-14.

CAMPOS, R. F.. Educação infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**. Dossiê Educação Infantil**.** Brasília: CNTE, 2007, p. 217-228.

CANOAS**. Diário Oficial de Canoas**, 2009. Disponível em: http://sistemas.canoas.rs.gov.br/gt/publico/dof/index.jsf Acesso em: 02 mai. 2016.

CANOAS. **Prefeitura Municipal de Canoas.** Site institucional. Disponível em: http://www.canoas.rs.gov.br/site/home Acesso em: 02 mai. 2016.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Org.). **Campos de Experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, Leitura Crítica, 2015.

FLORES, M. L. R.; SUSIN, M. O. K.. Expansão da Educação Infantil através de parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade *versus* qualidade no âmbito do direito à educação). In: PERONI, V. M. V. (Org). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 220-244.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Educação infantil: a primeira infância relegada à sua própria (má) sorte.** Disponível em: http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/educacaoinfantil.pdf. Acesso em: 17 abr. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2011; 2012, 2013, 2014, 2015)**. Disponível em: http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/educacao_infantil Acesso em: 17.04.2016.

ROSEMBERG, F.. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: 2011, p. 11-41.

ROSEMBERG. F.; ARTES. A.. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In. BARBOSA, M. C. S. et al (Org.). Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-70.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S.. (Org.). **Formação da Rede em Educação Infantil:** Avaliação de Contexto. Curitiba, Appris, 2015.

SUSIN, M. O. K.; MONTANO, M. R.. A educação infantil no Brasil: direito de toda criança ainda em construção. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 72-88.

CAPÍTULO 10

PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA IMPLEMENTADOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA PÚBLICA DE URUGUAY: BREVE ESTADO DEL ARTE Y UNA MIRADA HACIA EL PROGRAMA COMPROMISO EDUCATIVO

Fernando Acevedo Calamet
Universidad de la República (Uruguay)
E-mail: face@cur.edu.uy

Gisela Menni Panchenko
Universidad de la República (Uruguay)
E-mail: giselamenni@gmail.com

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar y propiciar el debate sobre una política pública de inclusión educativa implementada en la Educación Media pública de Uruguay: el Programa Compromiso Educativo (CE). El objetivo es exponer la brecha existente entre la concepción que subyace a la implementación de políticas educativas inclusivas y la forma en que éstas llegan, efectivamente, a sus destinatarios en los Centros Educativos. La fundamentación teórica y metodológica tiene sustento en una investigación que estuvo orientada a la determinación del modo y grado en que el clima organizacional de los centros de Educación Media Superior (EMS) de Rivera (Uruguay) en los que se aplica CE incide en la modalidad de su implementación y resultados. Uno de los principales hallazgos de la investigación es que resulta más correcto considerar a CE como un programa que se orientó hacia la promoción de la persistencia en la EMS más que hacia la promoción, ampliación o democratización del acceso a ese nivel (y, por esta vía, hacia la inclusión educativa). Asimismo, se constató que el clima organizacional del centro educativo es determinante para el cumplimiento de los objetivos de políticas y programas de inclusión educativa, especialmente para el caso de CE. No obstante, aquí sólo se hace hincapié en presentar el estado del arte sobre políticas de inclusión educativa y referencias que faciliten una reflexión teórica-epistemológica sobre la política educativa CE desde una perspectiva analítica.

Palabras clave: Políticas públicas; Inclusión educativa; Clima Organizacional; Compromiso Educativo.

1. INTRODUCCÍON. LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA IMPLEMENTADOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA PÚBLICA DE URUGUAY

Las políticas públicas son, *en potencia*, dispositivos poderosos de construcción de ciudadanía. Sin embargo, también pueden dar lugar a un aumento de la exclusión social; en efecto, si bien son idóneas para promover acciones de mejora de las condiciones de vida de los beneficiarios, su mera existencia no garantiza la reducción de los padecimientos sociales, en virtud de lo cual siempre desafían a la administración pública y, en especial, al desarrollo y fortalecimiento tanto a escala institucional como organizacional.

Por otra parte, el modo y enfoque según los cuales las instituciones y organismos estatales implementan políticas ha plasmado formas más o menos ajustadas a la realidad. Ya en 1978

> Paul Berman observó que aun cuando los planificadores sociales dediquen grandes esfuerzos para desarrollar brillantes ideas orientadas a resolver los problemas de carácter social, eso no bastaba. Se hacía indispensable pensar en su implementación, dado que las políticas no sólo parten de la voluntad de una autoridad, sino que también son producto de la relación que ésta tiene con su entorno institucional [...]. La implementación reivindica la cotidianeidad social y el ambiente en donde se formulan las políticas (FLORES; MENDOZA, 2012, p. 22).

Entre las nuevas formas de coordinación generadas en Uruguay en la multiplicidad de espacios políticos, técnicos y de participación social que a partir del año 2005 se promovieron desde el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), en los diversos ámbitos institucionales se fueron estructurando en forma creciente acciones en torno a un modelo de gestión territorial (Infamilia, 2010). Este fue definido por la Dirección Nacional de Infancia, Adolescencia y Familia (*Infamilia*) del MIDES como metodología para la gestión de políticas sociales orientada a la construcción y fortalecimiento de redes locales de protección social para la infancia y la adolescencia, que también comprendió la articulación de programas y políticas educativas en procura de una mayor inclusión social.

Aunque no es un modelo de gestión aceptado formalmente como tal por la mayor parte de las instituciones, muchas de las que han co-ejecutado políticas educativas lo han incorporado como práctica de gestión de información, de coordinación y de articulación de acciones y recursos. Ha tenido un fuerte énfasis en considerar los diferentes niveles de implementación de la política y sobre todo em

relación al hecho de que las políticas requieren, además de la voluntad de una autoridad, de una relación con el entorno institucional (FLORES; MENDOZA, 2012). Y para que efectivamente la gestión de conocimiento generado se produzca y permita el crecimiento y el mejoramiento organizacional, requieren una especial comprensión de los elementos facilitadores y obstaculizadores de la política que se concreta en el centro educativo que la implementa.

En este proceso de aplicación del paradigma emergente de políticas sociales (FRANCO, 1996) orientado a que los programas sean vehículos de mejora de las condiciones sociales y de cambio en las condiciones de vida de sus destinatarios, a fines del siglo pasado se produjo un claro fortalecimiento de la responsabilidad estatal y un mayor énfasis en las funciones de evaluación de los impactos generados[1]. El estímulo del involucramiento activo de una pluralidad de sectores, con decisiones a base de proyectos, promovió una amplia participación que incluyó a los usuarios, así como un énfasis en la universalización de la satisfacción sobre la base de un criterio de priorización de la expansión de servicios que privilegió a quienes estaban en situación de mayor vulnerabilidad social (FRANCO, 1996).

Para ello la articulación de los servicios sociales en los diversos ámbitos institucionales fue un elemento clave. Con este enfoque, la implementación de políticas requirió un abordaje a través de una cada vez mayor articulación inter-institucional[2] con un manifiesto énfasis en que se asegurara el ejercicio pleno de los derechos, en la convicción de que no es suficiente con invitar o exhortar a los ciudadanos a que participen en la toma de decisiones que les atañen, sino que también hay que tener especialmente en cuenta que antes de ello es imprescindible instalar una suerte de «cultura de la participación» y establecer las condiciones más adecuadas para que ello sea efectivamente posible (ACEVEDO, 2011).

Ante la fragmentación identificada en la forma en la que las políticas llegaban a los usuarios en los años 90 y principios de los 2000, este enfoque de gestión territorial de las políticas implicó el diseño de programas incluidos en la institucionalidad social,

[1] Desde su rol de director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, Franco (1996) afirmó que en los años 90 se observaban transformaciones en el modelo de desarrollo en relación con la economía mundial (globalización, innovación tecnológica) que implicaron cambios sustanciales en el rol del Estado, entre sus múltiples impactos en la América Latina. Franco (1996) describe esta relación entre el modelo de desarrollo y el tipo de diseño e implementación de las políticas sociales a través de la identificación de dos paradigmas de política social que coexistieron: el paradigma dominante y el paradigma emergente. Es a este último al que hacemos referencia aquí.
[2] Desde nuestra perspectiva, la articulación en los tres niveles de gestión de políticas fue muy potenciada desde los ámbitos gubernamentales entre los años 2005 y el año 2012; el énfasis en la participación a nivel territorial fue decayendo a partir del año 2013.

con base territorial y con la focalización como instrumento, aunque articulados con políticas universales. En forma simultánea se promovió el desarrollo de roles de gestión en el marco de programas estatales que conocieran en profundidad los lineamientos institucionales que se pretendía desarrollar en el país desde el ámbito gubernamental. El propósito era que esos lineamientos relacionaran el rumbo trazado entre políticas de Estado y políticas sectoriales, tanto universales como focalizadas, procurando que no se descuidara la relevancia de las identidades locales y los procesos comunitarios genuinos que impactan en ellas por la acción de las dimensiones política, sectorial y territorial en las que interactúan[3].

Desde el año 2005, y con mayor intensidad a partir de 2010, el Estado uruguayo ha gestado relevantes enlaces inter-institucionales para la gestión de políticas sociales, en especial educativas, tanto en el nivel político-institucional como en el sectorial (educación, protección social, salud, vivienda). Con apoyo en esos espacios de articulación (comisiones técnicas, unidades de gestión inter-institucionales, mesas de coordinación político-técnicas, el propio gabinete social) se desarrollaron políticas educativas orientadas a la inclusión socio-educativa focalizadas en niños, adolescentes y jóvenes procedentes de hogares en situación de vulnerabilidad social[4] y/o con riesgos de desafiliación educativa. En efecto, desde la perspectiva de la gestión de política a escala macro-social, la elaboración de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) fue un acuerdo nacional que produjo un marco de acción para el desarrollo de políticas de Estado orientadas hacia la protección de la infancia y la adolescencia[5]. En ellas la inclusión social tuvo un lugar central en el

---

[3] Es preciso advertir que ya en el año 2004 el Plan Nacional de Emergencia Social (PANES) del MIDES fue una respuesta coyuntural en un momento en el que, como consecuencia de una aguda crisis económica nacional y regional, Uruguay tenía aproximadamente un millón de personas en situación de pobreza.

[4] Aquí consideramos como hogares en situación de vulnerabilidad social a aquellos que están por debajo de la *Línea de indigencia*. Esto implica un enfoque monetarista que considera el ingreso *per cápita* del hogar (Canasta Básica Alimentaria - Línea de Indigencia); se estima que 33.626 hogares, en los que vive aproximadamente el 5,6% de la población total del país, tienen ingresos *per cápita* por debajo de la Línea de indigencia. Con respecto a la noción de *vulnerabilidad extrema*, es preciso preguntarse además cuánto tiempo hace que se atraviesa la situación y qué nivel de aislamiento existe. Se trata de familias que presentan dinámicas intra-familiares complejas, con problemas serios en sus distintos ciclos de vida y con dificultades para otorgar protección a los miembros más débiles. En una gran mayoría no cuentan con acceso autónomo al ejercicio de sus derechos: necesidades básicas no cubiertas, desconocimiento de los servicios, beneficios y prestaciones que el Estado pone a su disposición y de los cauces para vincularse con las instituciones, escasa o nula capacidad de generar demanda espontánea sobre los servicios, imposibilidad de otorgar protección a sus miembros más vulnerables.

[5] La elaboración del Plan de Acción 2010-2015 de la ENIA fue producto de un proceso de trabajo en el Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia en el que se integró tanto información procedente de investigaciones científicas como de debates en los que hubo amplia participación de diversos organismos públicos, universidades, sociedad civil y actores y partidos políticos. Como resultado de ese proceso, la ENIA se organizó en torno a siete áreas: familias con niños, niñas y adolescentes; embarazo; primera infancia; infancia; adolescencia; situaciones de gran vulnerabilidad; conciencia ciudadana; comunicación social. Sus principios orientadores implican un enfoque de derechos, promoción de la equidad, carácter universal y fortalecimiento de la democracia.

campo educativo, incluso en los debates del sistema político con los sectores educativos y la sociedad civil participante[6].

El concepto de inclusión social también fue introyectado por el discurso pedagógico oficial y ha estado presente en los programas de políticas educativas implementados en el último decenio, aunque según Mancebo (2010) aún está en construcción y la producción de conocimiento académico especializado tiene todavía mucho para aportar. Ese concepto implica "cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños" (UNESCO, 2007, p. 6). Si bien esta visión ha sido tenida en cuenta en el ciclo de políticas educativas implementadas, resulta clave considerar el perfil de ingreso de los estudiantes a la EM para promover un conjunto de acciones y procesos institucionales orientados a facilitar la comprensión del entorno educativo y el abordaje de estas diferencias en las diversas trayectorias con las que los estudiantes llegan a ese nivel escolar, así como a dar cuenta de las barreras que limitan su aprendizaje, su integración, su permanencia y sus logros educativos (ROMERO, 2011). Para ello, la consideración del contexto institucional y, en especial, el conocimiento específico del contexto organizacional, son fundamentales. En definitiva, es en el centro educativo y en la naturaleza de su clima organizacional donde todas estas dimensiones se materializan cuando se implementa una política educativa, y es en el propio centro educativo donde se concretan las posibilidades y las dificultades en consonancia con el tipo de liderazgo ejercido, el mapa de actores y su conocimiento sobre el sentido de las políticas, la atmósfera de aprendizaje existente, las condiciones de la infraestructura, el proyecto y los objetivos que se comparten en la comunidad educativa. (Todos estos factores constituyen el clima organizacional de un centro educativo.) Es, pues, el

[6] En el ámbito educativo uruguayo, en el último decenio la noción de *inclusión social* conquistó, por lo menos en los discursos, el lugar protagónico que antes tenían las nociones de *calidad* y de *equidad*. En consonancia con ello, el foco de interés, que anteriormente estaba puesto en los bajos desempeños académicos de los estudiantes y en su heterogeneidad en función del tipo de escuela, pasó a centrarse en el fracaso del sistema educativo y de las organizaciones escolares, puesto de manifiesto en las altas tasas de abandono y desafiliación educativa, que "coloca a los adolescentes y jóvenes en una situación vulnerable frente al mercado de trabajo, compromete el ejercicio de la ciudadanía e incrementa la probabilidad de vivir en pobreza durante una parte importante de su curso de vida" (FERNÁNDEZ; PEREDA, 2010, p. 205). Sobre esa base, el desafío novedoso de las políticas de inclusión educativa fue "motivar la permanencia por el aprendizaje, esto es, mejorar los incentivos endógenos a la educación" (*ídem*, p. 206).

centro educativo el lugar concreto donde las políticas públicas se encuentran con sus destinatarios.

En concordancia con lo señalado precedentemente, Mancebo (2010) considera que “el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción” (p. 6). Para esto reconoce que es necesario generar un proceso en etapas en donde se produzca

> la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la resignificación del rol de maestros y profesores, y la advertencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, dificultando su búsqueda de estrategias educativas que permitan a cada uno de sus alumnos el desarrollo pleno de sus potencialidades individuales (MANCEBO, 2010, p. 6).

En el marco de diseño e implementación de políticas públicas, Uruguay consideró algunas de estas dimensiones ya en el Plan de Equidad, implementado a partir del año 2007, e intentó integrarlas en los contenidos planteados para consolidar la matriz de protección social. Como ya hemos sugerido, en los discursos producidos en ese marco la inclusión educativa fue asumida como prioridad. Dos fueron los principales problemas observados: por un lado, el fenómeno de abandono de los estudios y la previsible desafiliación educativa consiguiente, especialmente en el período de tránsito entre la Educación Primaria y la EMB, así como entre ésta y la EMS (CARDOZO et al., 2014; FERNÁNDEZ et al., 2010a); por otro, la disparidad de los resultados de aprendizaje en jóvenes de diversos sectores socio-económicos, lo cual constituye un factor decisivo en la reproducción de la pobreza y la desigualdad (FERNÁNDEZ, 2010b).

La búsqueda de soluciones a ambos tipos de problemas dio lugar a que en el último decenio se diseñaran e implementaran diversos planes y programas específicos y focalizados. Para ilustrar mejor este contexto, cabe citar un fragmento de un estudio reciente, en el que se afirma que los elementos innovadores introducidos por los programas focalizados en el tránsito entre niveles escolares –en el marco de las políticas de inclusión educativa implementadas– son los siguientes:

> i) la fuerte coordinación inter-institucional con que se diseñan; ii) la disposición de un acervo de instrumentos que combina en distintos grados incentivos intrínsecos a la vida en el centro educativo (académicos, sociales) con incentivos extrínsecos (becas, alimentación, subsidios, acceso a redes); iii) la emergencia de nuevos roles en la organización educativa que combinan roles

> didácticos y roles psicosociales; iv) el tratamiento explícito de la experiencia académica del estudiante junto con otros miembros de su familia; v) la articulación territorial de redes más o menos densas de información y trabajo entre distintos tipos de agencias estatales (salud, desarrollo social, vivienda) y organizaciones de la sociedad civil; y vi) la redefinición informal de las relaciones funcionales de dependencia del centro educativo con las inspecciones y las autoridades centrales (FERNÁNDEZ; RÍOS; ANFITTI, 2014, pp. 220-221).

Entre las políticas de inclusión educativa calificadas como innovadoras que el Estado uruguayo ha venido instrumentando desde el año 2007, aquí nos interesan, en atención a las razones ya expuestas, aquellas que se orientaron a reducir los eventos de riesgo de desafiliación educativa y su impacto en el transcurso de trayectorias académicas vulneradas en el período de tránsito entre la EMB y la EMS.

Los programas implementados en el marco de tales políticas pueden ordenarse según su pretensión de cumplir con dos tipos de objetivos: “por un lado, fortalecer la inclusión e integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados pero que tienen un alto nivel de riesgo académico o social de abandonar el curso. Por otro, revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando” (CARDOZO et al., 2014, p. 28). El Programa *Compromiso Educativo* fue diseñado para el cumplimiento del primero de los objetivos precitados.

Ahora bien, la educación, en tanto bien público, gradualmente ha requerido de un conjunto de medidas sistemáticas, planificadas, consensuadas y evaluadas –políticas públicas– que la regulen y consoliden el objetivo de lograr una sólida integración social (ANFITTI; RÍOS, 2014). La definición de estas medidas es generada en los niveles político y político-institucional a partir de la asunción de que la acción gubernamental es el elemento que consolida la perspectiva de la educación que el gobierno transmite como un derecho, en el marco de lo que se considera como segunda generación de derechos de ciudadanía (MARSHALL; BOTTOMORE, 1998). No obstante, esta concepción de la educación como derecho se concreta a través de agencias y agentes en el campo educativo nacional y en los diversos escenarios complementarios que tratan de responder a urgencias políticas, económicas, institucionales y administrativas. Un ejemplo, a escala local, es el del centro educativo que recibe e implementa la política definida centralmente y sobre la que aporta innovación, pero sí y sólo sí su propio clima organizacional lo facilita y propicia.

Surge entonces la pertinencia, necesidad y conveniencia de prestar especial atención, en el contexto uruguayo, a la forma en que el nivel político-institucional

desarrolla una política educativa a través de un programa específico desplegado en el nivel territorial (en el caso que nos ocupa, CE). Resulta fundamental, pues, prestar especial atención a la dimensión organizacional, por lo menos en cuanto a conocer de antemano las características del clima organizacional de los centros educativos que habrán de participar en la implementación de las políticas en el nivel territorial o local, ya que ello contribuirá al logro de una mayor eficacia en el cumplimiento de las metas, buenas prácticas educativas en los centros y mejor aprovechamiento de la estructura de oportunidades[7] por parte de los estudiantes y sus familias. En la realidad observada, la agencia humana local aparece como determinante en la construcción del sentido de la política implementada.

Otro de los elementos básicos para el desarrollo organizacional de los centros educativos y la gestión del conocimiento a nivel político-institucional es definir las expectativas sobre las condiciones institucionales y organizacionales requeridas en el escenario local con el fin de la implementación de una política descentralizada, como es el caso de CE. Algunos insumos para facilitar esto los aporta una mirada cualitativa sobre las múltiples formas en que se construye un sentido compartido en los centros educativos, cuáles son sus modalidades de expresión y hasta qué punto el clima organizacional está determinado por estos elementos simbólicamente integrados (FERNÁNDEZ, 2004).

Resulta crucial, entonces, conocer y reconocer las condiciones de los centros educativos del escenario territorial tal como son percibidas por los actores que los transitan; como ya hemos subrayado, es allí donde actúan los responsables de su

[7] A grandes rasgos, la *estructura de oportunidades* implica la disponibilidad de bienes y servicios que los ciudadanos disponen en los ámbitos del Estado (políticas públicas que se concretan en infraestructura, salud, educación, seguridad, etc.), el mercado (provisión de ingresos, en el ámbito laboral, de los que las familias dependen para su reproducción y sobrevivencia) y la comunidad (ámbito donde se plasman interacciones sociales atravesadas por movimientos sociales, asociaciones civiles, solidaridades interpersonales, etc.). La estructura de oportunidades se expresa en los indicadores de desarrollo económico, la desigualdad de ingresos, los niveles de empleo, la inversión social, las políticas públicas. Por este motivo es sensible al nivel de desarrollo social y productivo en el país y al tipo de políticas económicas y sociales que allí se priorizan. Es justamente en estos ámbitos donde se juega la posibilidad de que las familias logren acceder a activos para su reproducción social. Es importante considerar que “el desarrollo del marco 'activos-vulnerabilidad' […] se volvió una de las ideas más novedosas de la literatura que estudia el fenómeno de la pobreza en las sociedades contemporáneas y, en particular, en los países de la periferia. En su concepción inicial, el nuevo marco estuvo orientado por el interés en demostrar las potencialidades de un abordaje acerca de los recursos que pueden movilizar los hogares o los individuos, sin circunscribirlo a la noción de capital en términos exclusivamente económicos o monetarios” (FILGUEIRA, 2001). En este sentido, el rol del Estado es sustancial debido a que las sociedades presentan en su estructura niveles de desigualdad que requieren de un “facilitador” de oportunidades, como lo es el Estado desde la perspectiva del paradigma que Franco (1996) califica como *emergente* y que, además, subyace al tipo de políticas educativas que se han implementado en el último decenio en Uruguay. Asimismo, “las inequidades en la distribución del bienestar y el riesgo a nivel territorial, generan estructuras de oportunidades diferenciales según el lugar de residencia” (FERNÁNDEZ, 2010a, p. 15) y por ello el tipo de desarrollo, de infraestructura y de servicios del Estado en las comunidades específicas son realmente importantes para las familias.

implementación en lo micro-social y donde se expresa el clima organizacional que facilita u obstaculiza la concreción de la política.

2. RESULTADOS. BREVE ESTADO DEL ARTE SOBRE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS EDUCATIVOS ESTUDIADOS EN URUGUAY Y LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS PARA SU MITIGACIÓN

Tal como fue mencionado antes, entre los problemas educacionales que han sido estudiados en Uruguay, principalmente desde el campo de la sociología de la educación, la retención escolar en la EMS presenta altos niveles de ineficiencia interna: altas tasas de repetición y rezago, elevados niveles de desafiliación (CARDOZO, 2008; FERNÁNDEZ, 2010a). No obstante, en el noreste de Uruguay no existen estudios de corte cualitativo que aporten un enfoque pluralista capaz de complementar esas perspectivas, y los estudios existentes, en su mayoría de corte cuantitativo, no son sistemáticos ni lo suficientemente amplios como para permitir identificar y dar cuenta de la magnitud y peso de los factores organizacionales a la hora de explicar las problemáticas presentes en las transiciones educativas entre un ciclo y otro, particularmente entre la EMB y la EMS[8].

Por otra parte, si bien desde la década pasada en Uruguay ha habido una marcada tendencia a investigar sobre los fenómenos de abandono y desafiliación tanto en la EMB como en la EMS –debido a que el fenómeno era de proporciones alarmantes para el desarrollo humano del país (ACEVEDO, 2014; FERNÁNDEZ et al., 2010b; FERNÁNDEZ et al., 2010c)–, no se han desarrollado en forma suficiente estrategias explicativas con énfasis en la relación entre la implementación de las políticas orientadas a abordar tales problemas y el clima organizacional de los centros educativos en cuestión.

Cada centro educativo tiene una forma singular de liderazgo y de gestión que puede erigirse como facilitadora o bien obstaculizadora en la implementación de políticas educativas. Pero no se debe soslayar que “la necesidad de incorporar las culturas y necesidades locales [requiere] administraciones más ágiles y flexibles, más pequeñas, capaces de ser abiertas y permeables a la integración de la comunidad local y su cultura” (FRANCO, 1995, p. 57). No obstante, la relevancia de *lo local* y su

[8] La importancia de centrar la atención en los períodos de tránsito entre niveles escolares responde al hecho, bien documentado, de que en Uruguay –y también en otras partes del mundo, como por ejemplo en los EE.UU. (TINTO, 2012)– los mayores eventos de riesgo de desafiliación educativa se producen en esos períodos.

incidencia en las políticas que se aplican en los centros educativos no suele estar presente en los discursos y prácticas de sus colectivos docentes.

Para implementar políticas educativas co-gestionadas entre el sistema educativo y otros organismos del Estado, cuyo énfasis de gestión reside en el centro educativo y su énfasis de decisión en la Unidad de Gestión Centralizada (interinstitucional y multidisciplinaria), es preciso atender a las dimensiones que presentan sus características específicas y especialmente las singulares formas de su expresión territorial, lo cual incluye la debida formación de las personas que lo integran, requisito para propiciar una participación más eficaz orientada al cumplimiento de los propósitos de la política.

A partir del año 2005 en Uruguay se han implementado programas estatales bajo la modalidad de co-gestión inter-institucional, con intervención directa del centro educativo implicado. Estos programas –entre ellos, *Programa Aulas Comunitarias* (PAC), *Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico* (PIU), *Tránsito Educativo*, y también CE– han contado con comisiones de trabajo que en algunos casos operaron como Unidades de Gestión Inter-institucional centralizada en la capital del país[9]. El objetivo de estas unidades ha sido la organización de recursos, la administración y la comunicación de los lineamientos político-institucionales. Además, son ellas las que definen los ejes temáticos y modalidades de trabajo (capacitación de los integrantes de sus equipos en algunos programas), así como el estilo y perfil de la supervisión regional; también han incorporado el rol de facilitador que produce un enlace entre territorio y sectorialidad y aplican algunas formas de evaluación de la política. Empero, en términos generales, las políticas no han sido evaluadas formalmente desde las perspectivas de los usuarios ni tomando en consideración la experiencia de los centros educativos que las co-gestionan a nivel local. Esto ha dado lugar a que el conocimiento adquirido, si bien de algún modo ha podido ser capitalizado por los equipos centrales de organismos públicos –que son los que logran acceder y reflexionar acerca de los resultados obtenidos en las evaluaciones

[9] Corresponde advertir que el Estado uruguayo, tradicionalmente macrocefálico y centralizado, determina el espacio nacional con reglas institucionales muy arraigadas en sectores como el educativo y que recién en el último decenio de forma gradual ha ido desconcentrando servicios y políticas. El territorio uruguayo está estructurado en 19 jurisdicciones político-administrativas (departamentos) que históricamente han tenido debilidades institucionales vinculadas a su dispar desarrollo económico, educativo, cultural y humano; la autonomía de los departamentos es bastante relativa y dependiente de las decisiones centralizadas, que son las que facilitan los bienes y servicios públicos. En definitiva, son éstos los que constituyen la estructura de oportunidades integrada por el Estado, el mercado y la comunidad, y son dependientes, justamente, de las capacidades institucionales existentes (FERNÁNDEZ, 2010c; FILGUEIRA, 2001; KATZMAN, 1999).

realizadas–, no se ha plasmado en los niveles locales para uso de la gestión educativa y de recursos humanos.

En el caso del Programa CE la complejidad que se añade es que la Unidad de Gestión es administrada a través de roles inscriptos en diferentes sub-sectores del sistema educativo (el Consejo Directivo Central de la ANEP, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico-Profesional, el Consejo de Formación en Educación[10], la Universidad de la República) y en otros organismos públicos ajenos a ese sistema: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Esto supone que el equipo que dirige la implementación descentralizada pertenece a institucionalidades diferentes y a culturas organizacionales diversas. Siendo así, este conjunto de instituciones, con sus diferentes niveles de diseño, gestión e implementación de políticas, configura un escenario de gran complejidad para el desarrollo de la implementación de políticas en el nivel local, tanto en términos políticos como operativos, de gestión y administración. Esto se suma a la complejidad que presenta el propio sistema educativo que lo contiene.

Sobre la base de que la noción de complejidad incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible (MORIN, 1990), para el análisis de las dimensiones rectoras de la investigación realizada hemos considerado como premisa que

> situar un acontecimiento en su contexto incita a ver cómo éste modifica al contexto o cómo le da una luz diferente. Un pensamiento de este tipo se vuelve inseparable del pensamiento de lo complejo, pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un “marco” u horizonte. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: *cómo una modificación local repercute sobre el todo* y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes (MORIN, 2001, p. 29).

Como ya fue señalado, el fenómeno que aquí pondremos *en contexto* es la implementación del Programa CE en los centros educativos que se han postulado de forma voluntaria. Efectivamente, su presencia como Programa en cada organización educativa implica *una luz diferente* a ese contexto conocido y tiene una relación directa con el clima organizacional. (No deben soslayarse las eventuales derivaciones que puedan existir como consecuencia del carácter voluntario de esa postulación; es dable pensar que una de ellas puede ser, por ejemplo, la dificultad, al interior del centro

[10] El Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) son tres de los Consejos Desconcentrados de la ANEP.

educativo, para introyectar y apropiarse del Programa.) Si bien en la investigación nuestra unidad de análisis fue el centro educativo, con foco analítico en su clima organizacional, el fenómeno en el que éste incide es en el sentido e impacto que la propia política educativa logra y la forma en que es fortalecida (o debilitada) por el clima organizacional del centro educativo.

Ese contexto en el que CE se implementa está constituido por una multiplicidad de actores que producen *relaciones e inter-retro-acciones* bajo diversas modalidades, de acuerdo con las características del clima organizacional y la red de los actores que allí se despliega[11]. En cada uno de sus ámbitos de acción, estos actores, ya sea orientados hacia los estudiantes o hacia el centro educativo, producen un alto nivel de *complejidad*. Cuánto se modifican *lo local* y *el todo* en dichas relaciones es una cuestión que habrá de variar de acuerdo al grado de integración efectiva que tenga la política al contexto de su implementación. A su vez, ello dependerá de las condiciones de gestión del conocimiento que sean producidas en el centro por sus líderes, por los referentes de la política educativa y por los roles de contacto directo con los destinatarios: los estudiantes.

En el caso que nos ocupa entonces, CE se define como un programa interinstitucional creado a partir de un acuerdo suscrito en octubre de 2010 entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto del Niño y el Adolescente (INAU), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la Universidad de la República (Udelar). Nace, pues, a partir de un diseño central de política pública a ser aplicado en forma descentralizada, con el propósito declarado de "apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes, potenciándolas y promoviendo su continuidad" (ANEP-MIDES, 2014, p. 12) a través de tres componentes: *Acuerdo educativo*, *Becas de estudio* y *Espacio de referencia entre pares*. Estos tres componentes fueron implementados a partir de la consideración del centro educativo como "lugar de aprendizaje y acogida" para los adolescentes (*ídem*, p. 13). En este marco de actuación la figura clave del Programa

[11] En medio de la complejidad de esta red es importante considerar la relación existente entre el centro educativo y las agencias y agentes del Estado que generan, sostienen y/o participan del Programa CE tanto a nivel local como nacional. En este sentido, y parafraseando a Bourdieu (2002), *el Estado es una noción bien fundada que genera efectos reales*. Aquí, estos efectos reales que agregan complejidad al centro educativo se manifiestan en la propia gestión de una política educativa. Ya sea de manera permanente como contingente a nivel local, los diversos componentes del clima organizacional de los centros educativos se ven movilizados, alterados, interpelados, motivados, etc., por el aporte que dichos agentes generan para la implementación adecuada de la política educativa a través de orientación técnica, herramientas de gestión, instancias de capacitación, etcétera.

es la del *Articulador pedagógico*, cuyo rol, en todos los casos aquí considerados, está previamente inscripto en la propia estructura del centro educativo como docente o bien como adscripto.

El objetivo específico del Programa CE, tal como quedó establecido en su documento fundacional, es "contribuir a consolidar y enriquecer la matriz de programas educativos existentes, para que los/las adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando completar la educación media superior" (ANEP et al., 2011, p. 2). De acuerdo con lo planteado en ese documento, CE surgió como respuesta a lo que en ese entonces se asumía como "una situación de preocupación […] en particular en educación media superior: sólo el 36.5% de los jóvenes de entre 20 y 29 años finalizó la Educación Media en alguna de sus modalidades" (*ibíd.*); fue por eso que fijó como población objetivo a "los alumnos que ingresan a 1º año de educación media superior, tanto en escuelas técnicas del CETP-UTU como en liceos del CES de todo el país" (*ibíd*.).

Por su propio objetivo, CE ha contado con una Unidad de Gestión del Programa que ha sido receptiva de lo producido en el nivel local. Esto ha sido reafirmado por los discursos tanto de los integrantes y del director de CE como por los de los directores de los centros educativos de Rivera que fueron producidos, en situación de entrevista, en la investigación queda sustento a la presente ponencia. Las experiencias, prácticas y propuestas locales han sido relevadas, según los integrantes de la Unidad de Gestión, para ser incorporadas en las innovaciones que se introducen año a año en el Programa. No obstante, no todos los centros educativos han manifestado una apertura total para que la política educativa que implica CE permee efectivamente en el ambiente de aprendizaje del centro y en sus prácticas cotidianas. Tampoco han trabajado en su conjunto (aunque muchos de los discursos expresen lo contrario) en sintonía con esta perspectiva de validar las prácticas locales como insumos claves para la nutrición de las transformaciones de la política y sus metodologías de implementación local.

En este sentido, se vuelve relevante la relación entre las intenciones de las políticas educativas y los resultados en la experiencia concreta de las organizaciones escolares, así como en las *relaciones e inter-retro-acciones* que determinan y son determinadas por contextos dinámicos y de alta complejidad (ASPRELLA, 2013).

3. CONCLUSIÓN

En el ámbito local cada centro educativo es una construcción preexistente que a través del conjunto de normas formales o informales orientan a los individuos y grupos, pero también producen organización y regulaciones específicas de la acción social. Es justamente en el marco de dichas regulaciones y normas que se implementan nuevos programas, actores, roles y objetivos dirigidos a los estudiantes con el fin de lograr un cambio en aquellas trayectorias educativas que tienden a su truncamiento. Esto supone una forma específica de relacionarse con los eventos educativos allí vividos por los sujetos[12], de interactuar a partir de nuevas premisas que el Programa supone y que, en el sentido que le otorga Morin (2001), produce una mutua afectación: de normas, de metodologías de trabajo, de conflictos y, por ende, del clima organizacional allí imperante.

Los Programas inscriptos en políticas educativas descentralizadas[13] expresan, en algunos casos –con seguridad allí donde los equipos técnicos actuantes tienen un adecuado nivel profesional y quienes ejercen roles de dirección y de gestión tienen cierta experiencia político-institucional–, un reconocimiento de los centros educativos locales como *objetos culturales* en sí, los cuales se manifiestan con una forma propia de organización y gestión que se interrelaciona con el clima organizacional preexistente y con una determinada estructura simbólica que requiere ser reconocida para lograr equipos de trabajo integrados (aunque localizados en diferentes niveles de la implementación de la política: centrales, sectoriales y territoriales –en el caso que nos ocupa, en los centros educativos–).

En efecto,

> cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta –los establecimientos institucionales– definen un espacio [en el que] el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman. De hecho, tienen en el concierto social un grado

[12] La expresión *evento educativo* engloba eventos puntuales que se producen en la trayectoria escolar del estudiante, tales como inasistencias, repetición, reprobación, abandono, etc. (FERNÁNDEZ, 2009).

[13] Entre los Programas que se implementaron en Uruguay con foco en Educación Primaria, se destacan Maestros Comunitarios (PMC), mientras que entre los que fueron implementados en EM se encuentran los ya citados PAC y PIU, así como el Programa de Formación Profesional de Base (FPB), el Programa Uruguay Estudia (UE) y el Plan Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP) hasta el año 2010. En 2011 fue creado el Programa Compromiso Educativo para este mismo ciclo educativo.

relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular (FERNÁNDEZ, 2004, p. 11).

A la luz de lo expuesto, tomando en consideración tanto lo establecido en el documento fundacional de CE como el funcionamiento del propio Programa en cada uno de los centros educativos donde fue aplicado, corresponde discutir si se trata efectivamente de un programa de inclusión educativa *sensu stricto*. En rigor, es más correcto considerarlo como un programa que se orientó firmemente hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes –y, por ende, hacia la promoción de su persistencia en la EMS– más que hacia la promoción, ampliación o democratización del acceso a ese nivel (y, por esta vía, hacia la inclusión educativa). En todo caso, se debe valorar la pretensión de impactar positivamente en la reducción de ciertos eventos de riesgo que configuran formas de exclusión, tales como altas inasistencias, el abandono escolar y la desafiliación educativa[14].

[14] *Exclusión* es conceptualmente diferente que *no inclusión*; evidentemente, la inclusión es un prerrequisito de la exclusión, mientras que la no inclusión, por lo menos en el ámbito de la educación escolarizada, es, por encima de todo, la negación de un derecho fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Fernando. **Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente**. Montevideo: erga e omnes, 2011.

ANEP, INAU, MEC, MIDES y UDELAR. **Programa Compromiso Educativo**. Montevideo: OPP-Comisión Interinstitucional de Diseño, 2011.

ANFITTI, Vanessa; RÍOS, Ángela. Experiencias desarrolladas en los centros educativos de Media y Superior orientadas a acompañar el tránsito entre ciclos. *In*: FERNÁNDEZ, Tabaré; RÍOS, Ángela (Eds.), **El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay**. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2014, pp. 237-254.

ASPRELLA, Gabriel. La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas. *In*: TELLO, César (Org.), **Las epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas**. San Pablo: Mercado de Letras, 2013.

CARDOZO, Santiago; FERNÁNDEZ, Tabaré; MÍGUEZ, María Noel; PATRÓN, Rosana. Transición entre ciclos: marco analítico. *In*: FERNÁNDEZ, Tabaré; RÍOS, Ángela (Eds.), **El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay**. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2014, pp. 21-39.

FERNÁNDEZ, Tabaré. Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007). *In*: FERNÁNDEZ, Tabaré (Coord.), **La desafiliación en la Educación Media Superior y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas**. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010a, pp. 99-121.

FERNÁNDEZ, Tabaré. Incidencia de la desafiliación y sus trayectorias. *In*: FERNÁNDEZ, Tabaré (Coord.), **La desafiliación en la Educación Media Superior y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas**. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010b, pp. 51-63.

FERNÁNDEZ, Tabaré. Enfoques para explicar la desafiliación. *In*: FERNÁNDEZ, Tabaré (Coord.), **La desafiliación en la Educación Media Superior y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas**. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010c, pp. 27-40.

FERNÁNDEZ, Tabaré; RÍOS, Ángela; ANFITTI, Vanessa. Tres programas de tránsito entre ciclos educativos. *In*: FERNÁNDEZ, Tabaré; RÍOS, Ángela (Eds.), **El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay**. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2014, pp. 217-245.

FERNÁNDEZ, Tabaré. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre**

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, **v.**2, n.2, pp. 43-68, 2004. Disponível em: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf. Acceso em: 8 jun. 2015.

FERNÁNDEZ, Tabaré. La desafiliación en la Educación Media de Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.7, n.4, pp. 165-179, 2009. Disponível em: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art8.pdf. Acceso em: 4 set. 2014.

FLORES, Pedro; MENDOZA, Dulce. **Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la alianza por la calidad de la educación**. México, D.F.: Gernika, 2012.

FRANCO, Rolando. Los paradigmas de la política social en América Latina. **Revista CEPAL**, v.58, pp. 5-14, 1996.

FRANCO, Rolando. La educación y el papel del Estado en los paradigmas de la política social de América Latina*.* **Pensamiento Educativo**, v.17, pp. 57-69, 1995.

MANCEBO, María Ester. **La inclusión educativa: un paradigma en construcción***.* Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010.

MARSHALL, Thomas; BOTTOMORE, Tom. **Ciudadanía y Clase Social***. Madrid:* Alianza, 1998.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

ROMERO, Margarita. Desafíos de la educación media: Inclusión y calidad educativa. **Páginas de Educación**, v.4, n.1, pp. 3-12, 2011.

UNESCO. **Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos***.* Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires: EPT/PRELAC, 2007.

CAPÍTULO 11

A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS QUE PRATICAM A AUTOMUTILAÇÃO A PARTIR DA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES NARRATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL

Rodrigo da Silva Almeida
Graduado em Psicologia. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
E-mail: rodrigoalmeidapsi@gmail.com

Nadja Maria Vieira
Doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE), docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
E-mail: vieira.ufal@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em um ensaio acadêmico sobre a inclusão escolar de pessoas que praticam a automutilação. Argumentamos aqui, que o enfoque na história desse fenômeno é relevante, pois tem impacto na produção de conhecimento e na definição de orientações para o enfrentamento de problemas relacionados com essas práticas. Em nosso argumento, a ineficiência de políticas públicas para esses problemas pode estar relacionada com a ausência desse enfoque, visto que a supervalorização de informações de natureza clínica-biomédica deixa de fora muitos processos de natureza social e política. Ancoramos nossos argumentos nos fundamentos da Psicologia Cultural e na atividade narrativa como locus para análise da historicidade. Subjacente a esta abordagem, está o nosso reconhecimento da natureza dinâmica e das constantes transformações com as quais se manifestam os processos psicológicos humanos. Na perspectiva que desenvolvemos aqui, o enfoque sobre a historicidade não aliena as práticas de automutilação de suas características de diversidade e de mudança ao longo do tempo. Em resumo, o propósito do presente ensaio é chamar a atenção para a necessária consideração aos aspectos históricos das práticas de automutilação com vistas à produção de conhecimento sobre a inclusão escolar e ao fomento de políticas públicas que levem em consideração as opiniões das pessoas que recorrem a essas práticas.

Palavras-chave: Automutilação; Inclusão escolar; Políticas públicas; Atividade narrativa; Psicologia Cultural.

1. INTRODUÇÃO

Tercemos aqui, uma ampla discussão sobre a inclusão escolar de pessoas que praticam a automutilação. A principal justificativa para esta discussão é o aumento da sua incidência nas escolas, assim como em outros setores da sociedade. Consideramos também como justificativa, a escassez de publicações sobre os aspectos histórico-culturais dessas práticas, visto que a maior parte das pesquisas têm um foco exclusivamente clínico/biomédico. Observamos que neste enfoque não se reserva lugar de relevância para a proposição de políticas públicas. Além disso, a ausência de atenção sobre a dimensão histórica desse fenômeno acarreta inconsistências à produção de conhecimento e à definição de diretrizes para enfrentamento aos problemas relacionados com esse fenômeno. Consideramos esse cenário e defendemos a atualização de abordagens na produção de conhecimento sobre essas práticas e sobre a inclusão de pessoas que a elas recorrem.

Ancoramos esta discussão em uma pesquisa de mestrado em Psicologia (ALMEIDA, 2021). Nesta pesquisa focalizamos a relação da trajetória histórica das práticas de automutilação com significados\sentidos sobre automutilação negociados nas narrativas de adolescentes no ensino médio. Para abordar essa relação através da atividade narrativa, propomos, como procedimentos metodológicos, a partir da Psicologia Cultural, oficinas com diferentes atividades (desenhos, construção de textos coletivos etc.). Essas oficinas têm como momento privilegiado a roda de conversa, quando todos os participantes têm a oportunidade de apresentar e compartilhar opiniões sobre as atividades em que estiveram envolvidos.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa é o da Psicologia Cultural, que toma como base os pressupostos de Vigotski e seus colaboradores (LEONTIEV *et al*., 2005; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018) e, nos termos atuais, de Jaan Valsiner (GUIMARÃES, 2018), cujo enfoque recai sobre a natureza semiótica dos processos psicológicos. Nesse referencial, as narrativas são tomadas como forma de organização das experiências psicológicas. Dessa forma, são aspecto central para a produção de conhecimento sobre o Desenvolvimento Humano (BRUNER, 1997; VALSINER, 2012), que é concebido no diálogo e na mútua constituição com aspectos histórico-culturais (RATNER, 1995; VIGOTSKI, 1998; VAN DER VER; VALSINER, 2012; MORENO; BRANCO, 2014). Privilegiamos aqui as discussões de Vigotski

acerca das implicações da história para a teoria e método em Psicologia, a partir das quais ele apontou para novos modos de conceber e investigar o desenvolvimento humano, com uma leitura crítica das relações sociais (VIGOTSKI, 2004).

2. METODOLOGIA

No presente texto, ocupamo-nos exclusivamente com uma discussão teórica, de natureza ensaísta (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010), através da qual argumentamos sobre a relevância do enfoque histórico na produção de conhecimento sobre inclusão escolar de adolescentes que praticam automutilação. Aqui, reservamos, também, a atenção para a atividade narrativa, enquanto procedimento da Psicologia Cultural, e sua apropriação para uma abordagem alinhada ao incentivo à proposição de políticas públicas.

Para esta discussão tomamos como base os livros: *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida* (2012), de Jaan Valsiner; *Atos de Significação* (1997), de Jerome Bruner; *Psicologia da Arte* (1999), *Teoria e Método em Psicologia* (2004), *Pensamento e Linguagem* (2008), *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2009), *Psicologia Pedagógica* (2010), *Imaginação e Criatividade na Infância* (2014), todos da autoria de Vigotski. Envolvemos, ainda, na presente discussão, alguns textos que versam sobre a automutilação e sobre inclusão escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A RELEVÂNCIA DE UM ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO PARA O FENÔMENO DA AUTOMUTILAÇÃO

Diante do aumento da incidência das práticas da automutilação em nossa sociedade, especialmente nas escolas, temos percebido o crescente número de publicações sobre este assunto, que tem sido abordado a partir de diferentes áreas do conhecimento e perspectivas teóricas (COSTA; 2013; PIRES, 2005; LE BRETON; 2013; FORTES, 2016; LE BRETON, 2013; ARATANGY *et al*., 2017; ALMEIDA *et al*.,

2018; DEMANTOVA, 2020; FALCÃO, 2021). A partir de uma análise da literatura produzida, observamos a predominância do enfoque biológico e clínico nas pesquisas.

De acordo com Giusti (2013) no enfoque biomédico, que toma como base a Neuropsicologia e a Psicofarmacologia, as práticas de automutilação são associadas às alterações no sistema nervoso central, especialmente em neurotransmissores dopaminérgicos, serotoninérgicos e opioides. Nessa perspectiva, as autolesões resultam da redução dos níveis de serotonina e de dopamina (que ocasionam, dentre outras coisas, os sintomas de ansiedade e depressão) e do aumento da atividade cerebral de opioides, sistema endógeno responsável pela percepção da dor e pelo aumento da sensibilidade a estímulos dolorosos.

A leitura desse enfoque no campo da psicopatologia, que toma como parâmetro as classificações nosológicas (sendo as mais comuns o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5; e a Classificação Internacional de Doenças - CID 11), associa as práticas da automutilação com transtornos mentais, sendo os mais frequentes: transtornos da personalidade (especialmente o *borderline)*, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos de ansiedade, depressão, transtornos alimentares, transtornos do controle dos impulsos e transtornos de uso de substâncias (GIUSTI, 2013).

No campo da psicopatologia, os principais fatores de risco e características individuais que levam a automutilação são: falta de mecanismos de adaptação (pessimismo, insegurança, baixa autoestima, distorção da imagem corporal, instabilidade emocional, impulsividade e autodepreciação), problemas relacionados à infância (ter sofrido abuso sexual, ter sido acometido por doença grave, etc.), conflitos familiares e questões sociais (como *bullying*, contato com informações sobre automutilação na *internet*, ter pessoas próximas que também se automutilam, etc.) (GIUSTI, 2013).

Em uma apreciação de pesquisas realizadas sobre as práticas de automutilação, observamos a hegemonia do método experimental tradicional, caracterizado por controle e artificialização da situação de investigativa, em nome de uma neutralidade científica e, com menor frequência, métodos mistos. Esses métodos tinham como foco aspectos clínicos e individuais das pessoas que praticam automutilação. Os resultados da aplicação desses métodos são informações genéricas, que afirmam a presença de psicopatologias, comportamentos

considerados disfuncionais, características sociodemográficas, fatores de risco, etc. (CASTILHO; GOUVEIA; BENTO, 2010; ARCOVERDE; SOARES, 2012; GIUSTI, 2013; CYPRIANO; OLIVEIRA, 2017; FONSECA *et al*., 2018).

Apropriamo-nos dos argumentos de Henriques (2017) nos quais a abordagem clínica/ biomédica da automutilação deve ir além da tentativa de extinguir essas práticas, de apenas educar os adolescentes e orientar a família. O autor destacou que há nesses iniciativas uma tendência para estigmas, preconceitos, exclusão e medicalização dessas pessoas. Alertamos, também, que não se expressam um interesse por fomentar a inclusão escolar e nem pela proposição de políticas públicas, tampouco consideram-se o impacto do conceito de História nas discussões sobre teoria e método em Psicologia. Diante desse cenário que julgamos ser ainda ineficiente, acusamos uma necessidade de atualização de abordagens no campo da produção de conhecimento sobre a automutilação.

Apontamos aqui para uma possibilidade de abordar a automutilação a partir da Psicologia Cultural, assumindo-se proposições de Vigotski (2007), que introduziu a análise da historicidade relevando a constituição sócio-cultural dos processos psicológicos. Essa abordagem permite caracterizar os fenômenos psicológicos (como a automutilação, por exemplo) como dinâmicos, que se transformam no tempo, pois se manifestam diferentemente para cada pessoa, além de estar relacionados com aspectos da comunidade, sociedade, família, etc. Isso significa considerar a história, pois a abordagem biomédica exclusiva, muitas vezes, não leva em consideração essas características.

Vigotski (2004) concebeu e investigou o desenvolvimento humano através de uma Psicologia historicamente fundamentada, defendendo que: “Não convém estudar o homem como uma criatura que permaneceu continuamente com as mesmas qualidades essenciais que adquiriu da natureza, mas como um ser que permanece em constante mudança” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 220). O conceito história nesse pensamento implica numa leitura crítica das relações sociais humanas e consolida a categoria “história” dentro das explicações sobre o ser humano e suas relações (VIGOTSKI, 2007).

3.2 NARRATIVIDADE: INSTRUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ABORDAR A HISTORICIDADE

De acordo com Bruner (1997) o ser humano organiza suas experiências psicológicas narrativamente e a dimensão narrativa do pensamento pressupõe a negociação de significados sobre as experiências humanas no mundo. A construção dos significados pressupõe experiências culturais e históricos, que se organizam na forma narrativa. Consequentemente, a narrativa estrutura os significados da vida humana numa estreita ligação com os significados sociais e culturais já estabelecidos historicamente.

Uma vez que organizamos nossas experiências psicológicas narrativamente, está subjacente, nesse funcionamento, o papel da historicidade: organizar narrativamente é sequenciar as experiências no tempo para produzir sentidos sobre a vida (BRUNER, 1997; VALSINER, 2012). Com essas características, as narrativas são instrumentos apropriados para o enfoque da historicidade na produção de conhecimento em Psicologia. É o que temos feito em nossa pesquisa de mestrado, quando trabalhamos com a análise de narrativas da literatura sobre as práticas de automutilação e também com narrativas escrita por estudantes do ensino médio.

Neste trabalho com narrativas promovemos uma análise da relação da história das práticas na literatura com os significados para as práticas nas narrativas desses adolescentes. Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Cultural, destacamos assim a atividade narrativa como *locus* para análise da historicidade, reconhecendo a natureza dinâmica e as constantes transformações com as quais se manifestam os processos psicológicos humanos.

3.3 A INCLUSÃO ESCOLAR ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO

A escola inclusiva é a orientação oficial para a Educação Básica brasileira. Esta orientação é prescrita no documento que regulamenta a Educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, promulgada em 1996. Esta lei foi atualizada nos anos subsequentes através de diferentes documentos que aperfeiçoaram parâmetros curriculares específicos para cada nível educacional. Embora durante as atualizações ela tenha preservado o caráter obrigatório dessa orientação, observam-se, ainda hoje, dificuldades de gestores, professores e profissionais em geral que fazem a

comunidade escolar, para compreender o significado da inclusão, especialmente quando se deparam com fenômenos tão complexos como a automutilação.

Além disso, a Educação Inclusiva, ao fomentar um modelo de educação que se volta para o atendimento de qualidade para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA; 1994; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; LDB, 2018), não pode ser exclusivamente associada à atenção para as necessidades das pessoas com deficiência. A falta de deficiência, não atesta, por exemplo, a qualificação dos serviços, nem a garantia de igualdade entre os que não são deficientes, inclusive daqueles que praticam a automutilação que, ao serem alvo de preconceitos e estigmatizações, são excluídos das relações interpessoais no convívio dentro das escolas.

Ao assinar a Declaração de Salamanca em 1994, o governo brasileiro assumiu o compromisso de adotar a inclusão como modelo de educação nacional. Todavia, apesar de no papel todas as pessoas terem direito a educação de qualidade (na qual se assegura o atendimento a todas as diferenças), a proposição de políticas públicas não tem sido suficiente para a concretização efetiva da inclusão escolar, como alertou Kunzler (2019), pois: “[...] É necessário que as políticas econômicas e educacionais sejam construídas com o objetivo de dar condições para que o direito à educação seja assegurado” (p. 19).

Avaliamos esse cenário e chamamos a atenção para a necessidade de se discutir a inclusão escolar de pessoas que praticam a automutilação. Na nossa opinião, a concepção de inclusão que circula entre a maioria dos educadores, que tem como atribuição privilegiada, a garantia do acesso de pessoas com diferentes deficiências às escolas, é reducionista. Julgamos que essa concepção carece de atualização. Reafirma-se aqui o marco histórico e a importância dessa garantia. Todavia, ressaltamos a necessidade de uma maior amplitude na concepção de inclusão, que pressupõe uma revisão profunda dos aspectos implicados no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, a) renovação de metodologias de ensino, b) renovação nos parâmetros de avaliação, c) renovação nas políticas de gestão escolar e d) inserção de práticas reflexivas sistemáticas voltadas para as solidariedade política e para princípios éticos nas relações interpessoais, considerando-se todos os integrantes da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e gestores).

Argumentamos que a promoção da inclusão escolar das pessoas que praticam automutilação requer o enfoque na história dessas práticas, considerando-se o impacto desse enfoque para produção de conhecimento e para definição de orientações para o enfrentamento dos problemas relacionados com as autolesões. Analisar essas práticas do ponto de vista histórico, significa reconhecer a sua natureza diversa e as constantes transformações com as quais se manifestam.

Na perspectiva que desenvolvemos aqui, a inclusão escolar é uma política pública que deve abranger as pessoas que recorrem às práticas de automutilação. Para essa abrangência, sugerimos que a escola pode inserir em seus cronogramas, agendas para atividades/ações reflexivas sistemáticas sobre assuntos do cotidiano, voltadas para todos os integrantes da comunidade escolar (incluindo temas delicados, como automutilação, suicídio, etc.). O planejamento atividades/ações podem se apoiar nos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica, no que se refere a atividade narrativa como ferramenta teórico-metodológica para solidariedade política e ética das relações interpessoais nos cenários educacionais (VIEIRA, 2020).

Acreditamos que uma possibilidade de operacionalizar essas atividades reflexivas é através de rodas de conversas e oficinas nas quais se fomente a produção de narrativas, ofertando-se espaços de diálogo, escuta e compartilhamento de sentidos atribuídos às autolesões. Segundo Moura e Lima (2014) no âmbito das pesquisas narrativas, as rodas de conversas são formas de produzir dados que possibilitam a partilha de experiências e reflexão. Essas rodas consistem num método de participação coletiva de debate a respeito de um assunto onde, por meio do diálogo, as pessoas se expressam e escutam seus pares e a si mesmas por meio do exercício reflexivo. Proporcionam também que o diálogo funcione como um momento singular de partilha, através da escuta e da fala, agregando vários interlocutores (BERNARDES; SANTOS; SILVA, 2015).

Além disso, para Moura e Lima (2014) nas rodas de conversas “[...] as colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior [...]” (p. 100). Nesse sentido, o ato de conversar, implica em compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar, promovendo uma ressonância coletiva por meio da construção e reconstrução de conceitos (MOURA; LIMA, 2014).

Por essa razão, as rodas de conversa podem ser promovidas com diferentes propósitos, a depender da intencionalidade, do direcionamento e da perspectiva teórico-metodológica que o pesquisador lhe atribui (ANTONIO, 2016). Sugerimos as rodas de conversas para envolver alunos que praticam automutilação em situações de narratividade. Esse pensamento alinha-se com Walter Benjamin (1996), que mencionou que a narrativa é uma forma artesanal e secular de comunicação que, ao articular o passado, com o presente e o futuro pode revelar "uma vida como de fato foi lembrada por quem a viveu [...]" (BENJAMIN, 1996, p. 37). Com essas características, acreditamos que as situações de narratividade podem abrir possibilidade para produção de sentidos, considerando-se, inclusive, o ponto de vista de Dettmer (2018) de que a automutilação se constitui como uma "linguagem não-verbal" (p. 15), cujo meio comunicacional é o seu próprio corpo.

Resumimos, então, que as narrativas, como instrumentos teórico-metodológicos, favorecem a construção de informações com as pessoas e não sobre elas. Para além da pesquisa, Bock, Furtado e Teixeira (2019) parecem ser favoráveis às iniciativas de ações coletivas e institucionais que integram todos os aspectos envolvidos nessas ações. Por exemplo, para esses autores, a eficiência das políticas públicas depende do quanto nelas contemplam-se opiniões do público para quem se destinam.

Nas discussões que tecemos aqui, as situações de narratividade podem ser um caminho, que responsáveis pela proposição de políticas públicas podem consultar e se apoiar para contemplar opiniões do público alvo para o qual se destinada. Isto por que as narrativas são formas de organização dos seus processos psicológicos, na medida em que as pessoas produzem sentidos sobre suas vidas. Contemplar a opinião dos usuários das diversas políticas públicas, destacando-se aqui, a inclusão educacional, é uma condição que consideramos ser indispensável para promoção do desenvolvimento humano nas escolas. Julgamos que essa posição se aplica aos casos de automutilação nos cenários educacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da alta incidência de práticas da automutilação nas escolas, argumentamos ser necessária a atualização de abordagens para renovação do

conhecimento até então produzido sobre esse fenômeno. Esta atualização deve superar reducionismo relacionados com a predominâncias do enfoque clínico\biomédico e agregar discussões sobre a historicidade dessas práticas. Argumentamos que o enfoque na história desse fenômeno favorece a busca por eficiência para as políticas públicas, uma vez que o conhecimento sobre historicidade se refere aos processos individuais constituídos nas experiências sociais (coletivos).

A partir de uma concepção ampliada de inclusão escolar e com o propósito de espelhar uma sociedade mais justa e pacificadora, somos vetores do argumento de que a eficiência das políticas públicas depende do quanto nelas contemplam-se opiniões do público para quem se destinam. Para se trilhar nessa direção, sinalizamos aqui a necessidade da atenção: a) sobre a relação entre pessoas e as instituições; b) sobre a possibilidade de conhecer os significados individuais e coletivos em seu potencial de transformação no tempo histórico e d) sobre o impacto do enfoque na historicidade para produção de conhecimento sobre o objeto das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. R. S. et al. A Prática da automutilação na adolescência: o olhar da psicologia escolar\ educacional. **Cadernos de Graduação**: Ciências Humanas e Sociais, Maceió\ AL, v. 4, n. 3, Maio, 2018, p. 147-160. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view>. Acesso em 28 Ago. 2018.

ALMEIDA, R. S.; VIEIRA, N. M. A Inclusão social de pessoas que praticam a automutilação sob o olhar da psicologia sócio-histórica de Vigotski. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. **Anais do VIII CONINTER**. Maceió\ AL, Fev. 2020, p. 1 - 14. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/18034.pdfgt>. Acesso em 16 Abr. 2020.

ALMEIDA, R. S. **Historiografia das práticas de automutilação**: produção de sentidos em narrativas de jovens no ensino superior. 2021, 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

ANTONIO, C. S. **Roda de conversa**: uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. 2016, 57f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/000978511>. Acesso em 02 Jul. 2020.

ARANTANGY, E. W. et al. (Org.). **Como lidar com a automutilação**: guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação. São Paulo: Hogrefe, 2017.

ARCOVERDE, R. L.; SOARES, L. S. L. C. Funções neuropsicológicas associadas a condutas autolesivas: revisão integrativa de literatura. **Psicologia**: Reflexão & Crítica. Recife\PE, v. 25, n. 2, Fev. 2012, p. 293-300. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf>. Acesso em 12 Jul. 2020.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNARDES, J. S.; SANTOS, R. G. A.; SILVA, L. B. A ‘Roda de conversa’ como dispositivo ético-político na pesquisa social. In: LANG, C. E. et al. (Orgs.). **Metodologias**: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: Edufal, 2015, p. 13-34.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-46.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD). Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 Jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.189** - **Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio**. Brasília\DF, Presidência da República, 26 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_Ato2019/2019/Lei/L13819>. Acesso em 06 Jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.968 - Altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar o crime de incitação ao suicídio e incluir as condutas de induzir ou instigar a automutilação, bem como a de prestar auxílio a quem a pratique**. Brasília\ DF, Presidência da República, 26 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br_ato2019-2022/2019/lei/L13968.htm>. Acesso em 24 Fev. 2020.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTILHO, P.; GOUVEIA, J. P.; BENTO, E. Auto-criticismo, vergonha interna e dissociação: a sua contribuição para a patoplastia do auto-dano em adolescentes. **Psychologica**. Coimbra, v. 2, n. 52, s\m, 2010, p. 331-360. Acesso em: <https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_52-2_14>. Acesso em 12 Jul. 2020.

COSTA, A. **Tatuagem e marcas corporais**: atualizações do sagrado. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CYPRIANO, C. P.; OLIVEIRA, I. R. Ocorrência do Bullying e sua correlação com as escolas psicométricas SCARED e CDI, o consumo de álcool e a automutilação em escola pública municipal de Salvador, Brasil. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**. Salvador\ BA, v. 16, n. 3, Dez. 2017, p. 283-287. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/24388>. Acesso em 12 Jul. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 11 Jul. 2020.

DEMANTOVA, A. G. **Automutilação na adolescência**: corpo atacado, corpo marcado. Curitiba: Editora CRV, 2020.

DETTMER, S. E. S. **Cutting**: uma caracterização do fenômeno em escolas de Dourados (MS). 2018, 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados\ MS, 2018. Disponível em: <repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handgt>. Acesso em 28 Mar. 2020.

FALCÃO, J. **Cortes & cartas**: estudos sobre automutilação. Curitiba: *Appris*, 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, I. A Automutilação e a dimensão da alteridade. In: VILHENA, J.; NOVAES, J. V. (*Orgs*.). **Que corpo é este que anda sempre comigo? Corpo, imagem e sofrimento psíquico**. Curitiba: Appris, 2016, p. 101-110.

FONSECA, P. H. N. et al. Autolesão sem intenção suicida em adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Minas Gerais, v. 70, n. 3, Jun. 2018, p. 246-258. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf>. Acesso em 12 Jul. 2020.

GIUSTI, J. S. **Automutilação**: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013, 184 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142>>. Acesso em 11 Jul. 2020

GUIMARÃES, P. M. **Narrativas autobiográficas de adultos em situação de rua**: considerações sobre metodologias na psicologia cultural. 2018, 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br>>. Acesso em 16. Abr. 2020.

HENRIQUES, R. L. S. P. A Automutilação nas políticas públicas de saúde mental: um olhar através do biopoder e sociedade disciplinar foucaultiana. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**. Minas Gerais, v. 3, n. 6, Dez. 2018, p. 172-189. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article>. Acesso em 08 Jul. 2020.

KUNZLER, J. **Uma escola para todos**: quanto custa este direito?. 2019, 149 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle_pdf>. Acesso em 11 Jul. 2020.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. 6ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). 2ª ed. Senado Federal: Brasília, 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em 12 Jul. 2020.

LEONTIEV, A. N. et. al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

MORENO, M. R.; BRANCO, A. M. Desenvolvimento das significações em si de crianças na perspectiva dialógico-cultural. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 19, n. 4, p. 599-610, Dez. 2014. Disponível em: <pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt>. Acesso em 16 Abr. 2020.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da roda: roda de conversa - um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, Jun. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view>. Acesso em 02 Jul. 2020.

PIRES, B. F. **O Corpo como suporte da arte**: piercing, implante, escarificação, tatuagem. São Paulo: SENAC São Paulo, 2005.

RATNER, C. **A Psicologia sócio-histórica de Vigotski**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VAN DER VER, R.; VALSINER, J. Vigotski como filósofo da ciência. **Pesquisas e Práticas Sociais**. São João Del-Rei, v. 8, n. 2, Dez. 2013, p. 143-147. Acesso em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/revista.pdf>. Acesso em 12 Jul. 2020.

VIEIRA, N. M. Narratividade: uma abordagem para prática e pesquisa em psicologia escolar crítica. In: MARINHO-ARAÚJO, C.; SANT'ANA, I. M. (Orgs.). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica**. Campinas\SP: Alínea, 2020, p. 55-72, vol. 2.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

CAPÍTULO 12

O CURRÍCULO INTEGRADO COMO UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAR A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E EMPIRIA

Luiz Antonio da Silva dos Santos
Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
https://orcid.org/0000-0002-2556-3032
E-mail: luizantonioantos@hotmail.com

Cléia Maria Alves
Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
https://orcid.org/0000-0002-5233-4112
E-mail: cleimary2009@hotmail.com

Antonio Virgínio Martins Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
https://orcid.org/0000-0002-5617-2579
E-mail: antonioneto_geo@hotmail.com

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo realizar uma breve reflexão sobre as bases teóricas que fundamentam o currículo integrado como uma possibilidade de superar a dicotomia entre teoria e empiria, tendo como enfoque a Educação Profissional. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica com base em Santomé (1998), Ramos (2008), Lopes (1999;2011) Frigotto (2002), Berrnstein (1996), dentre outros. A partir dessas leituras, podemos concluir que a concepção de currículo integrado, contida nas teorizações, é capaz de flexibilizar as fronteiras dos conhecimentos e superar as lógicas de fragmentação tão presentes nos currículos escolares.

Palavras-chave: Currículo integrado; Interdisciplinaridade; Práticas educativas.

Abstract: The present work aims at a brief reflection on the theoretical bases that support the integrated curriculum as a possibility to overcome the dichotomy between theory and empiricism, focusing on Professional Education. For this, we carried out a bibliographic review based on Santomé (1998), Ramos (2008), Lopes (1999; 2011) Frigotto (2002), Berrnstein (1996), and others. From these readings, we can conclude that the integrated curriculum conception, contained in theorizations, is capable of flexibilizing the frontiers of knowledge and overcoming the logics of fragmentation so present in school curricula.

Keywords: Integrated curriculum ; Interdisciplinarity ; Educational practices.

1. INTRODUÇÃO

É notório como o desenvolvimento das ciências levou a uma constante fragmentação do saber. Como uma dificuldade cada vez maior encontramos esse reflexo na escola, expressado na seleção ou a distribuição dos conhecimentos escolares a partir de modelos basicamente disciplinares. Tal fragmentação mutila finalidades educativas centradas em uma perspectiva de formação humana integral capaz de conceber o sistema educacional como um meio paradesenvolver todas as capacidades dos indivíduos.

Desse modo, este trabalho tem como centro de interesse realizar uma breve reflexão sobre as bases teóricas que fundamentam o currículo integrado como uma possibilidade de superar a dicotomia entre teoria e empiria, tendo como enfoque a Educação Profissional. Buscando suportes teóricos que permitam verificar os aportes que justifiquem um enfoque globalizador e a necessidade de responder as compreensões para uma formação interdisciplinar, em torno da tentativa de superar à força das fronteiras invisíveis presente nas disciplinas.

A pesquisa justifica-se em função da necessidade de uma formação humana integradora,uma vez que os conhecimentos culturais e interdisciplinares são essenciais na formação integral dos sujeitos, para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nesta com o objetivo de melhorá-la. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica com base em Santomé(1998), Ramos (2008), Lopes (1999; 2011) Frigotto (2002), Berrnstein (1996), dentro outros. A partir dessas leituras, podemos inferir que a concepção de currículo integrado, contida nas teorizações, é capaz de flexibilizar as fronteiras dos conhecimentos e superar as lógicas de fragmentação tão presentes nos currículos escolares.

2. CURRÍCULO INTEGRADO: POSSIBILIDADE E DESAFIOS

Ao longo da história do currículo, podemos situar inúmeras propostas de currículo integrado, sob denominações distintas: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal (LOPES; MACEDO, 2011). É possível mesmo afirmar que toda forma de proposição de organização curricular, mesmo aquelas que defendem o currículo centrado nas disciplinas consideram

importante discutir formas integradoras dos conteúdos curriculares. Menos do que defender esta ou aquela proposta de currículo integrado,buscamos problematizar e refletir o currículo e sua relevância para os processos de aprendizagens numa sociedade cada vez mais imersa em mudanças espaçostemporais, sobretudo, questionar a separação usual entre currículo disciplinar e currículo integrado à luz dos projetos de trabalho, rompendo com a concepção de currículo isolado e fragmentado que não favorece a flexibilização das fronteiras disciplinares e consequentemente, o diálogo entre os saberes.

Destacamos que a busca na perspectiva de um currículo integrado, que vença a dicotomiaentre teoria e empiria, não negligencia os objetos das disciplinas. Dessa forma, Santomé (1988,p. 100) pondera que "[...] é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos". Conectada a essa ideia, Lopes (1999, p. 196), nos esclarece que:

> [...] no atual desenvolvimento da ciência, a especialização redimensiona, mas não exclui a disciplinarização. Ou melhor, exclui a noção de disciplina como controle do conhecimento, limites rígidos e atemporais, e passa a estruturar anoção de disciplina como campos de saberes, áreas de estudos e conjuntos de problemas a serem investigados, que inter-relacionam aspectos das disciplinastradicionais e outros sequer pensados tradicionalmente.

Em vista disso, a perspectiva integrada de enfoques curriculares está alicerçada sob umaconcepção de interdisciplinaridade. Ainda nessa perspectiva, Morin (2000, p. 131), nos colocaque "O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecidojunto". Desse modo, abordamos uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações.

Contribuindo com esta análise, nos mostram Lopes e Macedo (2011, p. 131) que, "defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência". Com isto, precisamos desenvolver estratégias que auxiliem na superação das concepções dicotômicas e compartimentadas, mesmo considerandoque a organização curricular em disciplinas tem predomínio histórico no conhecimento escolar, porém não se caracteriza como impedimento à integração e às novas arquiteturas curriculares.Ainda sobre a fragmentação do currículo, enfatiza Morin (2000, p. 43): "a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo

do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, tornaunidimensional o multidimensional". Logo, a severa disciplinaridade curricular muitas vezesdificulta as atitudes interdisciplinares, afastando os discentes do mundo concreto e provocandodesinteresse aos objetos de estudos.

A perspectiva da educação Profissional e Tecnológica, tem como finalidade principal particular e promover uma verdadeira "integração", por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade. Buscando aprofundar essa discussão, precisamos ampliar o significado de integrar que, para Ciavatta (2005, p 44), "é tornar íntegro, tornar inteiro". Em continuidade a essa compreensão, isso ocorre quando o processo formativo alcança significação para o aluno de modo a "enfocar o trabalho como princípio educativo [15]". Em consonância a esta ideia, chamamos a atenção para o fato de que, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto(1989, p. 55),

> [...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relaçõessociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é oprimeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, ondeo trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Contribuindo com essa abordagem que discute as finalidades educativas, numa perspectiva do currículo integrado, o projeto de ensino não pode perder de vista o entendimentodas dimensões integradoras do currículo e o enfoque globalizador, Ramos (2008, p. 9) nos mostra que:

> Isto não ocorreria simplesmente acrescentando-se mecanicamente ao currículo componentes técnicos, ou de iniciação à ciência ou, ainda, atividades culturais. Obviamente tais componentes deverão existir, mas seriam necessariamente desenvolvidos de forma integrada aos diversos

[15] Trabalho como Princípio Educativo. Para Saviani (1989), podemos considerar o trabalho como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo, na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo deser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educarcom uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo,na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativonum terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

> conhecimentos, tendo o trabalho, nos sentidos em que já discutimos, como o princípio educativo integrador de todas essas dimensões.

Nessa direção, vejamos a afirmação de Santomé (1998, p. 112) ao definir o currículo integrado:

> A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise de defesa de maior parcela de interdisciplinaridade no conhecimento eda mobilização das inter-relações sociais e políticas. A isso me permito agregar a possibilidade de pensar um currículo que leve em consideração os sujeitos para os quais se volta, considerando suas vivências pessoais, sociais,culturais e, no nosso caso específico, de trabalho.

Em conformidade com a citação, analisamos a necessidade de desenvolvermos uma educação para além dos conteúdos escolares, que problematize o passado com as devidas mediações dialéticas do presente e junto a elas a construção de uma perspectiva de futuro, quevisa a construção de uma sociedade justa. Pistrak nos mostrar que:

> O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalhosocial, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p. 38).

Nessa compreensão, o currículo integrado tem como base a utilização das necessidades e dos interesses dos alunos no percurso formativo, por meio de propostas democráticas, objetivando soluções no sentido de enfrentar e equacionar em sala de aula os problemas reais de seu cotidiano. Adicionado a isso, Frigotto (2005) problematiza a relevância da articulação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico:

> O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, passa constituir-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui asociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

No contexto do currículo integrado, essa proposição visa superar a dicotomia presente no currículo disciplinar. Bernstein (1988, p. 79) esclarece que, o currículo do tipo "coleção" seexpressa por meio de uma relação fechada, conteúdos claramente delimitados e separados entre si. Para esse autor, este tipo de currículo implica hierarquização e relações de poder eenquadramento pedagógico. Em contraponto, Bernstein (1988, p. 97) propõe como forma de superação desse modelo, o currículo integrado, que se caracteriza por uma relação aberta e dialógica dos conteúdos entre si. Na proposta do currículo integrado, quando acontece a interação "[...] há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica" (BERNSTEIN, p. 96). Emoutras palavras, deve ser entendido como a flexibilização da força da fronteira entre o que podeou não ser transmitido numa relação pedagógica. Quando pensamos nessa flexibilização das fronteiras do conhecimento, por meio do currículo em códigos integrados, encontramosinúmeras vantagens.

> [...] Estes seriam capazes de, a partir do abrandamento dos enquadramentos edas classificações, conferir maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes dos cotidianos dos alunos, demaneira a combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento escolaralteraria relações de poder na escola, com implicações sócias claras (LOPES,2011, p.139).

Concordamos com a análise de Lopes que busca conectar integração e disciplinaridade, usualmente representados como polos excludentes que não se implicam mutualmente. No que se refere à construção da concepção do que é integrado, entendemos ser possível, por intermédio da modalidade de organização curricular integrada, modificar as práticas escolares e, nesse sentido, auxiliar na diminuição do insucesso escolar. Desse modo, confirma-se a afirmação de Santomé (1998, p.27):

> O currículo integrado converte-se assim em uma categoria "guarda-chuva" capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidasnas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo essas compreensões teóricas, consideramos que deixa de fazer sentido a separação usual entre organização disciplinar e organização integrada como polos opostos e excludentes. Para isto, é preciso questionar o currículo disciplinar e defender o currículo integrado. Portanto, podemos reafirmar que a integração curricular e o currículo por disciplinasnão são posições contraditórias e opostas, mas

sim, um caminho concreto para a tentativa de superar à força das fronteiras invisíveis presente nas disciplinas em prol de conhecimentos culturais e interdisciplinares essenciais na formação de cidadãos crítico- reflexivos, que estão inseridos num mundo social que não está compartimentado em áreas de saber. Ainda nesse contexto das perspectivas integradoras, Frigotto (1995, p. 44) considera,

> [...] perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitárioporque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. Se do ponto de vistada investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisa-la na sua necessária relação com as demais dimensões.

Segundo o exposto, faz-se necessário as linhas delimitadoras que regem a construção dosobjetos e das problemáticas do conhecimento, porém o caráter unitário do conhecimento reivindica uma inter-relação com as demais dimensões presentes no seu escopo. Portanto, a unidade do conhecimento deve ser um princípio diretor no estabelecimento dos diferentes currículos.

3. CONCLUSÃO

Diante de todas as reflexões levantadas no decorrer desse artigo frisamos que este trabalho contribui para a compreensão das lógicas de fragmentação que estão presentes na organização dos conhecimentos escolares, expressadas na excessiva divisão das matérias e num corpo cada vez mais fechado de "especialidades" disciplinares que ampliam o grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos. O resultado desse processo é uma seleção ou umadistribuição na organização curricular que opera sob forte lógica disciplinar.

Por meio das contribuições teóricas evidenciadas pela revisão de literatura foi possível depreender o currículo integrado como uma proposta que materializa e respeita a unidade do conhecimento e a promoção de mecanismos de inter-relação que devem existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Foi também possível depreender que a organização do conhecimento escolar que envolveà redução do nível de classificação associa-se um currículo denominado ‘código integrado’ (LOPES, 2011, p. 139).

Estudos mostraram que os códigos integrados colocam as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que saberes escolares se relacionam com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e classificatório doconhecimento.

As leituras também apontaram que a concepção de currículo integrado é capaz de flexibilizar as fronteiras dos conhecimentos e superar as lógicas de fragmentação tão presentes na organização dos conteúdos. Esta proposta reconhece, ainda, a necessidade de uma formaçãogeral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo.

Portanto, o currículo integrado além de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta configura-se assim, como uma possibilidade clara de superação entre teoria e empiria.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Brasil. *A Estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Trad.Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

________. *Clases, códigos y control* – hacia uma teoria de lãs transmisiones educativas. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

FRIGOTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs). *Ensino Médio Integrado:* Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 46-74.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio(Orgs.). *Interdisciplinaridade*: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, A. C; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo. Cortez, 2011.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar*: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ,1999.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, 2000.

RAMOS, M. N. *A Concepção do Ensino Médio Integrado*. Pará, Secretaria de Estado daEducação, 2008. (Mimeo).

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre:Artmed, 1998.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: EPSJV Fiocruz, 1989.

CAPÍTULO 13

O PROGRAMA ESCOLA 10 E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL EM ALAGOAS

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva
Doutor em educação, UNEAL
E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br

Maria das Graças Correia Gomes
Doutora em educação, UNEAL
E-mail: graca.gomes@uneal.edu.br

Cristina Maria Bezerra de Oliveira
Doutora em educação, UNEAL
E-mail: Cristina.bezerra@uneal.edu.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar as implicações do Programa Escola 10 para a mudança de paradigma da gestão da educação básica pública do estado de Alagoas. O Programa Escola 10 se constitui em uma política pública do estado de Alagoas, de iniciativa do governo estadual, unindo estado e municípios em prol da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, com o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federativos envolvidos. Suas ações são direcionadas para estudantes do Ensino Fundamental (3º, 5º e 9º anos), com metas relacionadas à aprendizagem e fluxo escolar. Apresenta fortes características do gerencialismo, por meio dos mecanismos de premiação e bonificação adotados, com traços de competitividade, além do monitoramento das ações, em especial, dos docentes, sob os quais recai muitas das cobranças pelos resultados das proficiências, dos indicadores e, por consequência, a responsabilidade pelo pagamento do abono aos profissionais da escola. Verifica-se, finalmente, que uma política como o Escola 10 tem consequências nefastas para a democratização da educação, cuja perspectiva gerencial e empresarial com a qual trabalha também resulta em comprometimento da ação e autonomia docente.

Palavras-chave: Política pública de educação; Pacto pela educação; Análise de políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de estudos sobre políticas públicas em educação. Nesse contexto, Farenzena (2011), baseada em Muller e Surel (2002), considera políticas públicas como decisões ou ações de governo que são expressão do poder público, constituem um quadro normativo de ação e formam uma ordem ou espaço de relações entre os atores para regulação de consensos e conflitos. Segundo a autora, adicionalmente, as políticas públicas de educação expressam percepções ou visões de mundo no que diz respeito ao lugar e o papel da educação na sociedade.

Foi adotada neste trabalho uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando a pesquisa documental e bibliográfica nas análises de questões relacionadas ao objeto de estudo. Teve como objetivo identificar as implicações do Programa Escola 10 para a mudança de paradigma da gestão da educação básica pública do estado de Alagoas. E nesta medida, verifica-se que uma política como o Escola 10 tem consequências nefastas para a democratização da educação, cuja perspectiva gerencial e empresarial com a qual trabalha também resulta em comprometimento da ação e autonomia docente.

2. ESCOLA 10 E O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ALAGOANA

Os estudos sobre política da educação que consideram o Brasil como um espaço politicamente homogêneo, deixam de considerar particularidades como as que têm caracterizado Alagoas, mesmo no contexto do Nordeste brasileiro. Esse processo de homogeneização tem respondido mais às demandas dos grupos hegemônicos transnacionais, diante de seus interesses neocolonizadores, contando com certa cumplicidade dos setores hegemônicos locais com as práticas políticas do grande capital transnacional.

É importante observar que o contexto educacional de Alagoas se desenvolveu em um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, no qual as oportunidades educacionais nunca foram igualmente distribuídas, o que gerou um elevado número de jovens e adultos que não conseguem concluir a escolarização básica. Esse trágico fato afeta sobremaneira os estudantes pertencentes aos grupos

econômicos, sociais e étnico-raciais menos favorecidos da população (OLIVEIRA, 2010).

Nesse cenário, em 2016 a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) realiza uma parceria público-privada com a Fundação Lemann por meio do Programa Formar, que além de assessoria na área de “gestão para resultados” à Seduc, também promove uma mudança de paradigma na gestão das escolas estaduais por meio da formação continuada de sua equipe gestora, provocando o deslocamento da gestão democrática para a gerencialista. No mesmo ano, não só as coordenadorias foram substituídas pelas gerências, mas a própria gestão da escola assume características gerencialistas, representando uma “possível ruptura com o princípio da gestão democrática, da colegialidade e da participação” (LIMA, 2013, p. 58). E com a política de bonificação por desempenho, gera uma competição entre as escolas, reforçada por outro tipo de bonificação, o 14º salário (ALAGOAS, 2019), com a implantação do Programa Escola 10.

Nos pressupostos do gerencialismo a atenção é focada nos resultados, na verificação da eficiência e eficácia dos serviços, daí a necessidade de uma gestão descentralizada para que a decisão esteja mais próxima do local no qual será aplicada a prestação dos serviços. Nessa nova forma de gestão o Estado assume outra postura e passa a administrar os recursos e as políticas, saindo do Estado provedor para o Estado regulador (BALL, 2004). Uma regulação a serviço do mercado e não aos que mais necessitam. Vale ressaltar que a perspectiva do gerencialismo diverge do processo de democratização, uma luta da sociedade civil a partir da Constituição Federal de 1988, e não só nas questões políticas, mas também nas educacionais, com os princípios da gestão democrática na escola.

Desta forma, considerando que Alagoas adotou a gestão democrática nos anos 1990, percebem-se retrocessos nesse processo, uma vez que vem apresentando traços do gerencialismo em suas atuais políticas educacionais, a exemplo do que ocorre a partir do Programa Escola 10, uma política pública do estado de Alagoas, iniciada em 2017, e que “consiste em um pacto pela educação, de iniciativa do governo estadual, unindo estado e municípios, e busca garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federativos envolvidos” (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 532). Tem suas ações direcionadas para estudantes do Ensino Fundamental (3º, 5º e 9º anos), com metas

relacionadas à aprendizagem e fluxo escolar. Essa parceria garante aos municípios pactuados apoio técnico e financeiro do estado com o “fim de garantir a efetiva implementação das ações pactuadas entre as partes” (ALAGOAS, 2018).

Ademais, com o Escola 10 foi constituída uma rede de articuladores de ensino lotados nas Escolas e Secretarias de Educação que tem por objetivo o compartilhamento e alinhamento de ideias e ações, em regime colaborativo com a Seduc, visando garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e a equidade nas redes públicas de Alagoas (SILVA; FARENZENA, 2020). O que evidencia uma característica do gerencialismo por meio do monitoramento das ações dos docentes, sendo estes os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes, e que por sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, recai sobre estes a cobrança pelos resultados das proficiências, os indicadores e, ainda, a responsabilidade pelo pagamento do abono aos profissionais da escola, sendo esta uma forma de regular o trabalho pedagógico docente e comprometer o trabalho coletivo e a qualidade do ensino, o que seria o objetivo do programa.

3. CONCLUSÃO

Embora seja um dos esforços do estado na tentativa de melhorar seus indicadores educacionais, uma política como o Escola 10 tem consequências nefastas para a democratização da educação, uma vez que trabalha numa perspectiva gerencial e empresarial incompatíveis com uma educação pública que precisa atender a realidade socioeconômica local, exigindo a manutenção e o desenvolvimento de iniciativas que favoreçam o aperfeiçoamento de políticas públicas que “proporcionarão melhores condições educacionais para a população, em especial aquele segmento que depende da educação pública estadual e municipal” (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 544). E considerando que a sua execução ocorre sob pactuação entre municípios e estado, e que ocorreu adesão de todos os municípios alagoanos, a sua implementação ocorre em todas as redes públicas estadual e municipais, com a incorporação e naturalização desse modelo gerencialista em todo o estado, o que resulta em preocupação com o futuro da educação pública alagoana sob essa perspectiva empresarial de gestão da educação básica pública do estado de Alagoas.

Finalmente, o que se tem visto no cotidiano da escola pública estadual é um aumento das responsabilidades, principalmente burocráticas, por parte dos docentes e equipe gestora em função da proposta de melhoria da "qualidade da educação", onde o melhor aproveitamento nos exames é o fator unívoco desta qualidade nas escolas públicas de Alagoas. Tais ações devem ser realizadas em curto prazo, provocando ansiedade e desgaste em toda equipe da escola, por conta da imposição de ações padronizadas e rotinas pré-estabelecidas. Evidencia uma política de culpabilização dos docentes que se sentem pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela Seduc, excluindo da escola e reduzindo nos docentes a sua autonomia administrativa e pedagógica, o que se caracteriza como uma gestão de cunho gerencial e promotor de tensões no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei n.º 8.048/2018. Institui o Programa Escola 10. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió, ano 106, n.º 960. 26 nov. 2018, p. 1.

ALAGOAS. Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019. Lei n.º 8.224/2019. Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2019.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, 2004.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96–112, 2011.

LIMA, Lícinio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. *In*: PERONI, VERA MARIA VIDAL (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. 1. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 58–81.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco; Tradução: Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. **Universalização do Ensino Fundamental em Alagoas: rastreando modos e meios de sua efetivação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2010.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da; FARENZENA, Nalú. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 5, n. 1, p. 531–546, 2020. DOI: https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i1-900.

CAPÍTULO 14

MEDICALIZAÇÃO, SOLIDÃO E O ESVAZIAMENTO DO SENTIDO DA INFÂNCIA

Raquel Furtado Conte
Professora Doutora em Diversidade e Inclusão Social, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento. Professora do PPGPSI – Programa do Mestrado em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul/RS. Professora da Graduação em Psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Psicóloga Clínica.
Universidade de Caxias do Sul/UCS
E-mail: rfconte@ucs.br

Resumo: Os sentimentos e as vivências na infância devem ser avaliados quando há uma demanda para a psicoterapia. Pesquisas sugerem que a medicalização na atualidade, com a população infantil, serve para padronização de comportamento e exclusão da implicação da família e escola no processo de constituição do sujeito. Para a psicanálise, essa tarefe somente pode se constituir através do laço social. Este estudo visa identificar e discutir o sofrimento psíquico da criança, a partir das queixas trazidas pelos pais e escola. A partir do estudo de caso de duas crianças, foi possível identificar um sentimento de solidão mortífera que as acompanham. Além disso, ficou evidente a percepção limitada da família e da escola em relação às suas implicações no sofrimento infantil.

Palavras-chave: Família e escola; Infância; Medicalização; Psicanálise; Sofrimento.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho constitui-se de um relato de experiência de atendimento psicológico com crianças, a partir da compreensão teórica da psicanálise. Pela condição da infância com a clínica psicanalítica é necessário salientar alguns apontamentos importantes em relação a essa situação única. De acordo com Resstel (2015) o desamparo psíquico está associado ao sentimento de abandono que a criança vivencia ao se descobrir no mundo, numa condição de dependência absoluta de cuidados básicos para a sua sobrevivência. Para um desenvolvimento emocional saudável, é preciso que o bebê encontre na relação com seu cuidadores primários, uma figura estável com a qual ele possa estabelecer uma relação de segurança e, com a qual ele se sinta adequadamente interpretado. Em outras palavras, uma boa relação e comunicação faz o bebê se sentir amparado. Nesse sentido, a influência de um outro (família, escola, sociedade) torna-se de fundamental importância para a constituição do psiquismo infantil.

Ariès (1981) ressaltou ao longo de sua obra sobre a história da criança e da família que a infância adquire concepções diferentes de acordo com o momento histórico e o contextos social e cultural. O comportamento materno e paterno também é citado pelo autor como sendo distinto de acordo com as classes sociais, ou seja entre os nobres e os burgueses, entre trabalhadores, camponeses e escravos. A substituição do trabalho pela escola, também é apontada pelo autor como uma mudança ocorrida no final do século XIX e início do século XX. O acesso à escola também era demarcado pelas desigualdades econômicas e de raça e gênero. A compreensão do autor sobre o sentimento e compreensão da infância é de um atravessamento hierárquico, diferenciado, portanto, de acordo com as classes sociais e econômicas. No entanto, o autor permite a interpretação de que a condição infantil é perpassada nos diferentes contextos nos quais as crianças se encontram, seja no trabalho ou no ambiente doméstico.

É também no século XIX que há um aumento nos diagnósticos, nos quais os fenômenos da vida cotidiana e das condições da infância, adquirem um estatuto de patologia e desvio. A medicalização definida por Kamers (2013) tem como premissa a transformação de questões não médicas em problemas que são de ordem social e político. Além disso, a medicalização tem como fundamento básico a ciência médica,

a qual discute o processo saúde-doença centrado no indivíduo, priorizando a abordagem organicista.

Uma lógica pautada em classificações faz com que aumente o uso de medicamentos ainda na infância. De acordo com Cirino (2015), o Brasil em 2008 passou a fabricar 226 kg e a importar 91 kg de metilfenidato, a droga conhecida como a da obediência. Comparado ao ano de 2000 o Brasil fabricava 23 kg da mesma droga, fato esse assustador no que se refere aos diagnósticos de hiperatividade, à produção da indústria farmacêutica e à sociedade de consumo.

Ao contrário da visão que se pretende adotar nesse estudo, o processo saúde-doença deve ser compreendido pela inserção social do indivíduo, sendo tanto expressão individual como do coletivo. Nesse caso, como sugere Cirino (2015) e Kamers (2013), a perspectiva ética de que o laço social é o principal remédio para o sofrimento psíquico, subverte a conformidade de existir a qualquer preço e a qualquer droga, remetendo o olhar para a busca do sentido subjetivo do sintoma.

A abordagem psicanalítica permite um enriquecimento à clínica da infância, pois permitiu "um deslocamento do visível para o que é escutado" (Bernardino, 2015, p.56). O diagnóstico enfoca as queixas subjetivas, emoções, pulsões e comportamentos que o sujeito apresenta diante do contato com o Outro[16]. Portanto, é a partir do lugar que a criança ocupa na fantasia dos pais que ela poderá ser compreendida em seu sintoma. Assim, encontramos crianças que adoecem corporalmente e suas afecções tem estreita relação com suas formas de se relacionar com o outro. Da mesma forma, identificamos crianças que não desenvolveram as noções de limite, as quais manifestam suas dificuldades em relação à introjeção da cultura.

Nesse sentido, o problema de debate dessa pesquisa encontra-se justamente na relação entre aquilo que a criança manifesta e é estigmatizado pelo outro (escola, família) e aquilo que é da ordem do não dito, que diz respeito ao singular e subjetivo da criança em relação à sua história e experiências atuais. A partir de dois estudos de caso, objetivou-se identificar as queixas e diagnósticos trazidos pelos pais e outros

[16] O Outro será utilizado no texto quando se referir ao conceito eleito por Lacan para defini-lo como o campo simbólico do sujeito, introduzido por meio do uso da linguagem, função apropriada e introduzida inicialmente por aquele que cuida do bebê, geralmente a mãe, um outro experimentado, que exerce o lugar do Outro (PENA E SILVA, 2018).

informantes e, compreender o sofrimento psíquico das crianças, com o objetivo de compreender as implicações do Outro no sintoma infantil.

2. MATERIAL E MÉTODO

Este estudo é um relato de experiência, a partir de dois estudos de casos. Portanto, trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que se ocupa da interpretação dos fenômenos e atribuição dos significados envolvidos na clínica infantil. A partir dos casos apresentados, buscou-se compreender os fatores envolvidos no sintoma da criança, através da perspectiva teórica psicanalítica. Portanto, os fins desse estudo foi exploratório e explicativo, uma vez que além de descrever os aspectos apresentados nas queixas dos pais e informantes buscou-se, também, aprofundar os dados trazidos e identificar os fatores que interferem no sintoma da criança.

Os participantes foram duas crianças de 10 anos, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino, os quais buscaram a clínica-escola de uma Universidade do interior do RS. Além das crianças os pais e os professores foram incluídos durante o processo de avaliação inicial. Os critérios de inclusão foram crianças que apresentassem idades e queixas semelhantes e que já estavam fazendo uso de medicação, com algum diagnóstico médico. Após os pais assinarem o Termo de Consentimento utilizado pelo serviço, iniciou-se os atendimentos. Para isso, foram realizadas seis entrevistas no total, sendo duas com os pais e quatro com as crianças. A entrevista com os professores ocorreu na própria escola, não sendo considerada essa entrevista no total das sessões realizadas.

Todo resguardo ético foi garantido, considerando as resoluções do Conselho Nacional de Saúde 510/216.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com os pais, com a duração média de 60 minutos, as quais foram registradas após o término. Com as crianças foram realizadas: uma sessão lúdica e duas entrevistas foram utilizadas para a aplicação de jogos e testes psicológicos projetivos como o Teste House, Three and Person- HTP (BUCK, 2003) e, o Teste de Apercepção Infantil- CAT (BELLACK & BELLACK, 1949/1991). O primeiro teste consiste na realização do desenho da casa, da árvore e da pessoa, sendo cada desenho numa folha de ofício A4, realizado com a utilização apenas de lápis e borracha. O segundo teste é composto por uma série

de 10 pranchas com figuras de animais em várias situações humanas. Para essa pesquisa, ambos os testes foram utilizados a partir da proposta de interpretação dos aspectos gerais da personalidade, com base na teoria psicanalítica.

Para a análise dos dados das entrevistas, esses foram registrados em uma tabela, sendo posteriormente analisados pela leitura exploratória, seletiva e interpretativa, seguindo a teoria psicanalítica, através dos conceitos preconizados pela técnica: transferência, contratransferência, atenção flutuante e associação livre (ROSA, 2004). Para isso foi realizada uma tabela de anotações acerca dos conteúdos e, posteriormente foram interpretados os conteúdos apresentados. Os Testes utilizados seguiram a correção de acordo com os Manuais Técnicos referendados pelo Conselho Federal de Psicologia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todo processo de psicoterapia inclui uma avaliação inicial dos envolvidos. No caso da infância, a escuta inicial dos pais, dos professores e outros informantes que convivem ou que já avaliaram a criança anteriormente, é de suma importância para a compreensão global do sujeito. A seguir, está descrito todos os procedimentos que foram seguidos para a coleta de dados e para a avaliação psicológica. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2013) a avaliação psicológica compreende uma investigação a fim de conhecer o avaliado e sua demanda, a fim de programar a tomada de decisão mais apropriada do psicólogo.

3.1 ENTREVISTAS COM OS PAIS

Ambas as crianças, de 10 anos, apresentavam como queixa o baixo rendimento em relação às aprendizagens e já estavam sendo medicadas. Enquanto uma delas morava com a madrasta e seu pai, a outra convivia apenas com a sua mãe. Os relatos apresentados pelos pais, tinham um discurso em comum: o descontentamento com o rendimento escolar. Além disso, uma das mães relatava que seu filho não ia à escola, pois ficava muitas vezes junto a um papeleiro que transitava em seu bairro. O relato de momentos de brincadeiras entre os pais e as crianças era permeado por ausências, assim como ficou evidente que as crianças ficavam encarregadas das tarefas do lar.

Diante das queixas escolares, os pais buscaram ajuda para entender qual o diagnóstico de seu filho. A partir dos relatos dos pais observou-se que as crianças chegavam desacompanhadas à escola, sendo que uma delas se perdia, com frequência semanal, pelo caminho. Além disso, apareceu no discurso dos pais que as atividades realizadas com seus filhos eram relacionadas às tarefas cotidianas como: comer, acompanhar a rotina higiênica e a cobrança das tarefas escolares. Como lazer foram citadas a televisão e os passeios como meios de entretenimento, sendo que os passeios ocorriam eventualmente, aos finais de semana, num parque público ou shopping. Despertava no psicólogo um sentimento de ausência de uma companhia viva com a qual a criança pudesse brincar e vivenciar atividades criativas, não previamente planejadas ou estruturadas por uma meio de comunicação como a televisão. Além disso, foi identificado a ausência das brincadeiras com amigos da vizinhança, colegas da escola ou outros familiares. Nesse sentido, passear com o papeleiro pelas ruas da cidade começou a fazer sentido, ao pensar na relação da criança e à busca de companhia e de descoberta do mundo, para além dos muros da escola e do ambiente familiar com poucas trocas afetivas.

Os pais também possuíam como grau de instrução o ensino fundamental incompleto, o que muitas vezes foi relatado por eles como uma dificuldade para auxiliar seus filhos na execução das tarefas da escola. A idade média dos pais era de 35 anos. No relato dos pais, os mesmos não descreviam sobre seus relacionamentos: entre o casal e entre eles e seus filhos. Além disso, não apresentaram as qualidades, facilidades, e/ou dificuldades de seus filhos, apenas a queixa escolar.

Quando os pais procuram ajuda psicoterápica para seus filhos, por demandas de um terceiro, como nos casos acima em que as queixas foram encaminhadas da escola, é preciso refletir sobre a implicação dos pais em relação à adesão à psicoterapia e, debater acerca da compreensão sobre o sentido do sintoma infantil. De acordo com Gomes (2011) a participação ativa dos pais ou responsáveis pela criança, no processo de avaliação inicial para o início da psicoterapia, é de extrema importância para ampliar a leitura acerca das repercussões emocionais do sintoma sobre a família e a criança. A compreensão psicanalítica é de que a criança identificada como desviante ou com problemas é a representação da doença da família. Nesse sentido, a história do casal tem um papel primordial para o entendimento do sintoma do filho, do lugar que ele ocupa na família e de como eles

estruturam a dinâmica familiar. Portanto, trazer as crianças para psicoterapia, sem descrever espontaneamente sobre esses aspectos, expressa o desconhecimento dos pais acerca da importância das origens de seu filho, as quais se encontram na origem da fundação do casal e do filho gestado desde a concepção.

De acordo com Vorcaro (2015), as queixas dos pais são muitas vezes atreladas ao insucesso da criança para o gozo social, sendo esse o campo no qual os pais esperam reconhecê-la. É função do psicanalista dissociar esse laço que amarra o sujeito na posição do Outro social e não de um si próprio. Dessa forma, também é possível demarcar uma diferenciação entre a ilusão do Outro social que os pais depositam no psicanalista, reduzindo essa ilusão para permitir um lugar próprio à criança. A criança, inserida numa situação de dependência e de estreita vinculação com seus pais (representantes dessas figuras se incluem aqui como substitutos nesse trabalho, como outros responsáveis pelas crianças e que comparecem aos atendimentos), tem sua constituição subjetiva relacionada às perdas já vivenciadas, às adaptações que deve ceder de si e, na relação a um Outro.

Como Arzeno (1995) enfatiza, os pais podem não compreender o sintoma da criança e sua relação com o contexto no qual ele ocorre, assim como pode ocorrer uma necessidade de revisitar a história individual de cada um dos pais, do casal e da família para dar um significado mais ampliado àquilo que pode estar sendo enunciado pela criança por um ato. É esse ato que pode indicar uma precipitação subjetiva, ou seja, numa algo a dizer que a criança encontra como saída para uma escuta individualizada e, por vezes diferenciada daquilo que dizem por ela.

A Lei Federal N° 13.257 (BRASIL, 2016) dispõe de políticas públicas avançadas para o atendimento às crianças em seu contexto familiar, sendo reconhecida como um Marco Legal da Primeira Infância. Seus princípios e diretrizes tem como preocupação a garantia dos direitos da infância e, reforça o atendimento domiciliar, principalmente para aquelas que estão em situação de vulnerabilidade social. Portanto, conhecer a criança dentro do seu contexto familiar, social e econômico, também possibilita aos profissionais que trabalham com as crianças os encaminhamentos aos serviços necessários que favorecem o seu desenvolvimento.

3.2 ENTREVISTA FAMILIAR

A partir do sentimento de solidão e de pouca interação afetiva trazida pelos pais nas entrevistas iniciais, foi realizado uma entrevista familiar com cada caso, para que todos membros da família pudessem interagir e demonstrar o seu funcionamento: seus papéis, funções, relações afetivas, comunicação, dentre outros aspectos que pudessem ser identificados. É interessante ressaltar que no momento de executarem alguma atividade com jogos e desenhos, os pais não sabiam como brincar com seus filhos. Foram oferecidas diversas opções de instrumentos como jogos, brinquedos estruturados, folhas e materiais escolares. Na execução de alguma atividade, eram comuns os xingamentos contra a criança, como por exemplo: “que desenho feio”, “não faz assim que tu vai estragar o desenho”.

De acordo com Arzeno (1995), a entrevista familiar é de suma importância para conhecer o funcionamento e a dinâmica familiar. Atividades em conjunto assim como a exploração espontânea dos brinquedos e instrumentos disponibilizados pelo psicólogo podem servir como facilitadores da comunicação espontânea ou dirigida entre pais e filhos.

De acordo com Neyrand, citado por Souza (2018), a parentalidade tem sido foco de muitos estudos atuais, porém seu conceito já é utilizado desde 1990 pela antropologia e psicanálise. Para o autor a gestão da parentalidade tornou-se uma urgência social. Por outro lado, o autor questiona a visão reducionista de atribuir todos os problemas dos filhos à gestão da parentalidade. É preciso considerar que a educação fornecida pelos pais tem relação com suas condições de vida, incluindo suas histórias e ambiente, além de simplesmente apontar para aspectos como o da boa vontade ou para processos conscientes e/ou inconscientes. É imprescindível refletir que a educação dos pais não é isolada do contexto em que eles estão inseridos, dentre eles a escola e outras instâncias que se ocupam da educação e formação das crianças.

Nesse sentido, foi percebido que os pais brincam muito pouco com seus filhos, por outro lado, assumem o imperativo social da educação propriamente dita em corrigir seus filhos durante o brincar mais do que gozar do momento que poderia ser criativo, lúdico e talvez, reparador. O dispositivo social da paternidade e da parentalidade (SOUZA, 2018) por vezes confundem-se, enquanto um obedece à

lógica da biologia, o outro refere-se às práticas e trocas afetivas entre aqueles que convivem juntos, no caso, pais e filhos.

3.3 ENTREVISTAS COM A CRIANÇA

A primeira sessão realizada somente com a criança, em ambos os casos, tinha como objetivo conhecer e investigar seus recursos pessoais para lidar com uma situação nova, com materiais lúdicos diferentes e, por outro lado, com alguma situação já conhecida, através de instrumentos já conhecidos. Em ambos os casos, as crianças escolheram conversar com o psicólogo. No diálogo com o menino, ficou evidente a necessidade que ele trouxe em ser olhado e escutado. Esse menino tinha problemas com atrasos na escola, preferindo muitas vezes ficar passeando com um papeleiro na rua. Além disso, a escola também relatou uma queda no rendimento escolar. O menino comentou que ele não gostava de ir para a escola porque cada dia tinha uma briga na escola e que ao passear nas ruas com o papeleiro ele podia se divertir mais. Em todas situações de briga na escola ele apresentava um motivo, sendo que muitas vezes sua atitude era reativa, ou seja, ofendia se o ofendessem, agredia fisicamente o colega se ele era agredido. Comentou que tinha pouco contato em casa com os pais. O segundo caso, era uma menina, comentou com o psicólogo que ela não conseguia conversar com sua mãe, pois ela trabalhava muito e estava sempre estressada. Relata que desde que sua avó falecera, a vida delas mudou muito. Antes quem fazia companhia para a menina, conversava e fazia comida para ela era a avó materna. Após seu falecimento, que ocorrera há seis meses, a mãe parecia estar ainda perdida. A menina passou a cozinhar em casa, bem como a ajudar a mãe nos afazeres domésticos. A menina relatou pouco contato com colegas e parentes, sendo esses esporádicos.

Dolto (1961/2007) descreve com precisão sobre a solidão criadora e o sentimento nocivo e mortífero. A primeira se revelaria como amiga inestimável, enquanto a segunda, inimiga mortal. As bases para um encontro amigável consigo mesmo, são definidas por Winnicott (1983) na relação precoce com uma mãe/cuidadora que pode oferecer ao bebê uma confiança num ambiente seguro e benigno. Para o autor, a capacidade para estar só na presença de alguém significativo na infância, pode ser um preditor para o alcance da maturidade emocional de estar só

na idade adulta. Para além disso, Winnicott afirma que o significado do estar só significa eu sou só, sentimento de individuação nem sempre alcançado. As afirmações dos autores refletem para as carências citadas pelas crianças e, as buscas de contato que elas criam ao conversar, andar com o papeleiro e, buscando um sentido para o seu fazer na escola e em casa.

Ocampo et al. (2009) descrevem que a primeira entrevista com a criança tem um objetivo e fim em si mesmo. O principal objetivo consiste na investigação e interação com a criança, visando estabelecer uma compreensão da problemática apresentada e suas múltiplas determinações. Além disso, os conflitos básicos da criança, tanto em relação aos aspectos evolutivos como do ponto de vista patológico como defesas, ansiedades, relações objetais podem ser identificados (AFFONSO, 2012). Nos casos acima, evidenciou-se uma luto familiar mal elaborado e, o sentimento de estar só e as tarefas do lar como significantes do meio familiar.

O fato das crianças terem escolhido primeiramente conversar, pode servir como um aspecto a ser refletido em relação à necessidade daquelas por comunicação. De acordo com Lima (2008), a televisão, os videogames, a internet e os jogos *online* propiciaram o desaparecimento da infância, a perda de referência em relação ao Outro. O fato de tudo tornar-se flexível na pós-modernidade, coloca o sujeito frente a um espaço que não é crítico, sem limite, no qual tudo se inverte. Por outro lado, há um incessante busca em tornar-se, o que nem sempre pode ser compreendido ou respondido por um Outro que também perdeu força numa sociedade na qual a educação e a família deixaram de ser referências.

Conforme Krug; Bandeira; Trentini (2016) os jogos e os conteúdos trazidos pela criança na entrevista lúdica são comuns na idade da latência, fase compreendida entre 7 a 10 anos aproximadamente. A forma como a criança se posiciona frente ao jogo e ao psicólogo devem ser indicadores de avaliação, assim como os sentimentos e comportamentos verbalizados e não verbalizados, uma vez que os fantasmas e os conteúdos inconscientes se manifestam e devem interpretados como algo novo, como um elemento inusitado da sessão. Ao basearmos nossa escuta pela psicanálise, a associação livre deve contemplar qualquer manifestação do paciente, mesmo que seja com o uso de celulares, tabletes dentre outros. Foi possível compreender que a inclusão da conversa e dos jogos de tabuleiros serviram como um meio para as crianças obterem uma companhia viva nas sessões, contrapondo-se à ideia do senso

comum de que as crianças preferem os meios virtuais. Por outro lado, considerando o contexto informado pelos pais, foi percebido uma carência de um contato mais próximo com os mesmos.

3.4 TESTES PROJETIVOS

Os testes utilizados durante as duas sessões seguintes com as crianças, objetivaram identificar características ou traços de personalidade que pudessem ser destacados como fatores contribuintes para as queixas advindas da escola e dos pais. No entanto, as principais características apresentadas no Teste HTP crianças apontaram para: insegurança, retraimento, carência, regressão e aspectos como imaturidade e agressividade. Tais características, considerando a idade das crianças sugerem aspectos esperados, já que as mesmas ainda estão em fase de desenvolvimento e precisam de suporte afetivo, social e educacional para desenvolver estratégias para lidar com a vida. Associados ao contexto percebido das famílias, o que pode ser compreendido é que o apoio familiar e escolar podem ser aprimorados. Em relação aos resultados com o CAT, os temas que mais se repetiam nas histórias das crianças eram de história de abandono, castigos e punições frente a uma realidade hostil. As figuras de apoio que mais se destacavam eram as figuras femininas, sendo que a figura masculina representada nas histórias por pais, avós, tios, eram descritos como ameaçadores. Porém, as crianças em suas histórias, traziam um final feliz, o que pode ser compreendido como um aspecto positivo e protetivo, no sentido de que há uma fantasia e desejo de mudança por algo melhor. Em nenhuma das histórias observou-se aspectos indicativos de atitudes hostis ou opositoras para com figuras de autoridade ou em relação a figuras ou personagens da mesma faixa etária das crianças.

O fatos das figuras masculinas serem associadas com palavras e traçados agressivos, podem sugerir um conflito com relação à figura paterna, fator este que pode impactar na vida criança, no que se refere ao seu acesso ao simbólico e a internalização das leis perpeadas pela cultura. Para Winnicott (1990), o pai surge essencialmente como um terceiro, que opera um corte na relação mãe-filho, introduzindo a lei, inserindo a criança no social, e tendo centralidade na estruturação da personalidade.

De acordo com Cunha (2000) a eleição dos instrumentos de testagem compreendem a demanda previamente informada. Como os pais haviam solicitado uma avaliação e um acompanhamento psicoterápico para seus filhos, sem uma queixa específica de aprendizagem ou de alfabetização, foi utilizado testes a fim de explicitar os indicadores ou desencadeantes de aspectos depressivos, ou outras razões emocionais para essas crianças que apresentavam uma mudança no comportamento e no padrão de desenvolvimento das atividades escolares. Nesse sentido, os principais resultados obtidos nas sessões com as crianças, apontaram para muitos aspectos esperados para a idade das mesmas, por outro lado, reforçam para aspectos emocionais, sociais e familiares que merecem uma atenção especial. Embora os testes escolhidos não sejam específicos para avaliar aspectos cognitivos, alguns traçados poderiam revelar deficiências nessas áreas, porém não foram identificados.

3.5 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E COORDENAÇÃO DAS ESCOLAS

Nas visitas às escolas, foi identificado que os professores consideravam o baixo desempenho da criança comparado àquele identificado como o padrão da turma, relatando dificuldades principalmente para lidar com comportamentos desafiadores e opositivos da criança. Em especial, em relação ao menino, a queixa das brigas eram frequentes e os professores relatavam que esse sempre se envolvia e nunca admitia a culpa. Nesses casos, a recusa da criança em aceitar as tarefas solicitadas são motivos de punição e recriminação. Os professores se queixavam por não conseguirem ajudar as crianças em suas dificuldades, justificando que eles possuíam muitos alunos em cada turma e, cada um com necessidades diferentes. Foi observado que os professores relatavam sobre as queixas e relatavam poucos aspectos relativos aos comportamentos considerados positivos ou favoráveis.

De acordo com Lima (2008) a sociedade está mais preocupada com a normatização e adequação dos comportamentos infantis, o que pode ser definido como a *normose* ou a educação normótica. A *normose* é preocupante no sentido de que ela não aceita a diversidade e, ao mesmo tempo, procura comparar as pessoas por um ideal de igualdade imposto pela sociedade. Quando o padrão de uma criança

é comparado com o desempenho da turma, reforçamos a cultura da padronização e, criamos aspectos de exclusão ou de estigmatização para aquilo que não estão nas normas e, os quais não estão nos manuais de instrução sobre como lidar com os comportamentos que fogem à regra.

Voltolini (2015) afirma que a educação inclusiva nasce a partir da noção de integração, na qual a sociedade e suas instituições deveriam respeitar as diferenças individuais e flexibilizar procedimentos que possam garantir o atendimento a cada indivíduo. Portanto, é na escola que deve ser o espaço de criação de potencialidades.

Por outro lado, Teperman (2015) enfatiza que vivemos numa época em que há uma especialização da subjetividade, na qual os profissionais conduzem suas carreiras pelas leis do mercado, optando por atividades que dão visibilidade pública, aproximando práticas de autoajuda e aconselhamentos, assim como dirigem os pais para intervenções normatizantes e, terceirizando os cuidados a partir da medicalização. A medicação é necessária em muitos casos, quando utilizada com cautela. Nesse sentido, Guarido (2007) aponta que o ato educativo é um ato constitutivo do sujeito, sendo que o uso da medicação de forma excessiva pode ser lida como um "apelo ao silêncio dos conflitos" (p.160), uma vez que ela desconsidera a subjetividade e o encontro com o outro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo discutir o discurso hegemônico advindo do discurso médico e escolar acerca das dificuldades de duas crianças encaminhadas para psicoterapia procurando articular com as demandas percebidas na avaliação com as crianças. A partir dos relatos dos pais, foi possível identificar que os pais não se implicam nas queixas advindas da escola e não questionam acerca das medicações receitadas aos seus filhos. Da mesma forma, percebeu-se que a relação do casal, da família e as relações de troca e de afeto entre pais e filhos são ausentes ou praticamente nulas. A escola, como instituição promotora do desenvolvimento, quando terceiriza suas práticas educativas buscando a medicação e a psicoterapia como forma de resolução dos problemas das crianças, excluem-se do seu papel de formação e deixam de utilizar recursos internos que poderiam favorecer as diversidades encontradas no grupo de sala de aula.

Portanto, o sentimento de solidão, assim como a condição da infância que foi uma conquista ainda do século XIX, são percebidos como fatores que estão subordinados a uma lógica de mercado, tanto em relação àquilo que se propõe a oferecer para as crianças como educativo, como em relação às exigências de tarefas para as quais elas ainda não se encontram amadurecidas. O que por vezes se confunde como práticas de tarefas educativas e do lar, esvaziam as relações afetivas e, sobrecarregam as crianças com tarefas que não são relativas àquelas da escola. Nesse sentido, observa-se que a infância é tonalizada por uma solidão mortífera e não criadora, uma vez que o outro que poderia se oferecer como referência para a criança constituir-se em conjunto, se ausenta e a deixa num espaço vazio ou das mídias, que não promovem uma experiência de viver ou fazer com o outro, mas em um existir à margem com o outro.

Sugere-se novos estudos que possam apontar para as visões de infâncias que tem sido encontrada em psicoterapia, assim como pesquisas que possam viabilizar ações de prevenção e promoção dos espaços como a família e a escola como promotoras de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Rosa Maria. L. **O ludodiagnóstico e as técnicas projetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro**:** LTC, 1981.

ARZENO, Maria Esther G. **Psicodiagnóstico clínico:** Novas contribuições. Porto Alegre: Artmed. 1995

BELLAK, Leopold.; BELLAK, Sonia, S. Manual do Teste de Apercepção Infantil Figuras de Animais. Campinas - SP: **Editora de Livro Pleno -** ME. (Originalmente publicado em 1949. Título original: Children's Apperception Test CAT-A). 1991

BERNARDINO, Leda. Maria. F.; VAZ, Beatriz G. (2015). Avaliação de crianças pequenas em processo de educação inclusiva através do protocolo AP3. **Revista Educação**, v. 38 n.2, 193 202. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20045. Acesso em: 6 fev. 2020.

BUCK, John, N. **H-T-P: Casa – Árvore – Pessoa. Técnica Projetiva de Desenho**: Manual e Guia de Interpretação. (1ª ed.). São Paulo: Vetor. 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em 05 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Cartilha avaliação psicológica-2013**- Brasília: CFP. Disponível em: http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

CIRINO, Oscar. Genealogia da psiquiatria da infância. 2015. *In*: KAMERS, Michele, MARIOTTO, Rosa Maria M; Voltolini, Rinaldo. **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p. 19- 40.

CUNHA, Jurema, A. Fundamentos do psicodiagnóstico. In: CUNHA, Jurema A (Ed.). ***Psicodiagnóstico V*** (5. Ed). Porto Alegre**: Artmed**. 2000.

DOLTO, Françoise. Situação atual da família. In: ____________. **As etapas decisivas da infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.29-40. [Originalmente publicada em 1961].

GOMES, Isabel C. **O sintoma da criança e a dinâmica do casal**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

v.33, n.1, p. 152 161, 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clín**. São Paulo, v.1, n.18 p.153-165, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 de jan. 2020.

KRUG, Jeferson S.; BANDEIRA, Denise H.; TRENTINI, Clarissa M.. Entrevista lúdica diagnóstica. *In*: HUTZ, C. S., BANDEIRA, D. R., TRENTINI, C. M., & KRUG, J. S. (Orgs.). **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 73 – 98, 2015.

LIMA, Luciana Garcia de. Pós-modernidade e a negação da infância. In: **Emancipação**,Ponto Grossa v. 8, n.2 p 35 47, 2008. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/122/120. Acesso em 05 fev., 2020.

SOUZA, Fernanda Hermínia O. S. Mutações sociais, famílias e parentalidade. Uma entrevista com Gerárd Neyrad. Psicol. Soc., n. 30, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/NKQQq3HXyrhW7vM3PmmNRZD/?lang=pt. Acesso em 20 jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30161410.

OCAMPO, Maria, ARZENO, Maria Esther G., PICCOLO, Elza G **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas** (11ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RESSTEL, Cizina Célia F. P.. Desamparo psíquico nos filhos de *dekasseguis* no retorno ao Brasil [online]. São Paulo: Editora **UNESP;** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 30 dez. 2019.

VORCARO, Ângela. Paradoxos de uma psicopatologia psicanalítica para crianças. *In*: KAMERS, Michele, MARIOTTO, Rosa Maria M; VOLTOLINI, Rinaldo. **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p. 117-148.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação inclusiva e psicopatologia da infância. *In*: KAMERS, Michele, MARIOTTO, Rosa Maria M; VOLTOLINI, Rinaldo. **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência.** São Paulo: Escuta, 2015. p. 187-208.

ROSA, Miriam. Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 4, n.2, p.329-348.2004.

TEPERMAN, Daniela. A família e a ordem sexual da nossa época. *In*: KAMERS, Michele, MARIOTTO, Rosa Maria M; Voltolini, Rinaldo. **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência.** São Paulo: Escuta**,** 2015. p. 229-242.

WINNICOTT, Donald. Sobre a contribuição da observação direta da criança para a psicanálise. *In*: ____________ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed**,** 1983[Originalmente publicada em 1957]. p. 101-105.

WINNICOTT, Donald. Natureza Humana. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

CAPÍTULO 15

APRENDIZAGEM MEDIADA E FORMAÇÃO DOCENTE: APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA PARA PROFESSORES DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Erica Cindra de Lima
Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ
E-mail: ericacindra@hotmail.com

Angela Donato Oliva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ
E-mail: angeladonatoliva@gmail.com

Cristiane Diello Granville
Instituto Estação das Letras
E-mail: cristianegranville@gmail.com

Resumo: Este artigo teve como objetivo avaliar os efeitos do programa de formação docente fundamentada no conceito de Experiência Mediada descrito por Feuerstein em professores que atendem crianças com Paralisia Cerebral (PC). Esta pesquisa está apoiada por um delineamento intra-sujeito, do tipo pré-teste/treinamento/pós-teste, realizada com duas professoras de uma escola da Rede Pública Federal, Na cidade do Rio de Janeiro. Como Instrumento foi utilizada a Escala EAM para avaliar o repertório de comportamentos mediadores dos professores, antes e depois da formação. Os resultados apontaram que no pré-teste as professoras pontuaram 72 e 79 pontos, observou-se que a pontuação ficou no nível emergente no quesito prática de mediação. Após a mediação pela Formação em Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) as professoras pontuaram 101 e 115 pontos, indicando um enquadramento moderado e de alta evidência no quesito de prática de mediação. Concluiu-se que a formação foi fundamental para que as professoras compreendessem como organizar o ensino para a aprendizagem da criança com PC. Nesse sentido, os resultados reforçam a ideia de que vale a pena investir em formação de professores, principalmente, sobre as habilidades, necessidades e a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Criança com paralisia cerebral; Formação de professores; Adaptação Curricular; Experiência de Aprendizagem Mediada.

Abstract: This article aimed to evaluate the effects of the teacher training program based on the concept of Mediated Experience described by Feuerstein in teachers who assist children with Cerebral Palsy (CP). This research is supported by an intra-subject design, of the pre-test / training / post-test type, carried out with two teachers from a Federal Public School in Rio de Janeiro. As an instrument, the MLE Scale was used to assess the repertoire of mediating behaviors of teachers, before and after training. The results showed that in the pre-test the teachers scored 72 and 79 points, it was observed that the score was at the emerging level in the area of mediation practice. After mediation by Training in Mediated Learning Experience (MLE) the teachers scored 101 and 115 points indicating a moderate and high evidence framework in the area of mediation practice. It was concluded that training was

essential for teachers to understand how to organize teaching for the learning of children with CP. In this sense, the results reinforce the idea that it is worth investing in teacher training, especially on the skills, needs and learning ability of students with disabilities.

Keywords: Child with cerebral palsy; Teacher training; Curricular Adaptation Mediated; Learning Experience.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito das adaptações curriculares e em conformidade com os propósitos da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), esta pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos de um programa de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), no desempenho escolar de alunos diagnosticados com paralisia cerebral (PC).

No contexto nacional, resultados de estudos e de pesquisas recentes sustentam que crianças com paralisia cerebral (PC), assim como as demais supostamente incluídas ou inseridas no sistema educacional, carecem de atendimento especializado (Díaz, Bordas, Galvão, & Miranda, 2009; Martins & Leitão, 2007). Essa população infantil é considerada desassistida no âmbito psicopedagógico e não se beneficia de programas instrucionais, de um modo geral, que atendam às suas necessidades especiais (Díaz, Bordas, Galvão, & Miranda, 2009; Martins & Leitão, 2007). Além disso, os pesquisadores revelam também a falta de projetos de pesquisa endereçados à prática baseada em evidência científica (PBE), tanto em Psicologia quanto em Educação/Educação Especial. Entretanto, começam a surgir preocupações focadas neste tópico investigativo, como é o caso da 1ª Jornada Mineira de Psicologia Baseada em Evidências (JMPBE), organizada por professores dos cursos de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (FCMMG), em Belo Horizonte, Minas Gerais, no período de 12 a 14 de maio de 2016. Nesse mesmo contexto, surgem indagações no que se referem às melhores práticas de atendimento, com vistas à constatação da eficácia do tratamento/intervenção nessa população especial.

Parte do problema que originou a presente pesquisa se refere à evidência empírica de que os profissionais da Educação, encarregados do atendimento da clientela infantil, se preocupam demasiadamente com a atividade de ensino, mais do que com o processo de aprendizagem e sua mediação. No caso, trata-se da escassa utilização ou até mesmo desconhecimento sobre a eficácia de procedimentos instrucionais no processo de aprendizagem mediada, direcionados para alunos diagnosticados com paralisia cerebral (Ferraz, Araújo, & Carreiro, 2010).

As práticas pedagógicas, apesar de se aproximarem dos modelos estabelecidos pelo enquadramento legislativo, encontram ainda barreiras e pré-

conceitos em estratégias de diferenciação pré-determinadas e, não raro, circunscritas à reprodução de programas previamente definidos (Leitão, 2007). A educação inclusiva impõe a alteração das práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças (Brasil, 2005). O trabalho dentro da sala de aula deve ser organizado de acordo com a diferenciação de estratégias que cada aluno necessita. A pedagogia inclusiva, a pedagogia da diversidade e a pedagogia diferenciada representam, em termos globais, um mesmo corpo teórico de conhecimentos na medida em que contestam a uniformidade dos métodos, dos conteúdos, dos ritmos de progressão, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais (Martins & Leitão, 2012).

Nesse cenário educacional, permeado por ideias inclusionistas, pode-se afirmar que o processo de escolarização de alunos com PC, na contemporaneidade, se traduz como verdadeiro desafio para pesquisadores, educadores, gestores da educação, alunos e seus familiares. Leitão, (2010) defende que para "as mesmas aprendizagens", os alunos poderão fazer percursos diversificados, de acordo com um perfil evolutivo próprio e um contexto individualizado.

2. A CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM MEDIADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O atual cenário evidencia um grau de desempenho escolar comprometido por total ausência de ações psicopedagógicas e mediadoras eficazes, como por exemplo, a definição do uso dos recursos de adaptação curricular para propiciar a aprendizagem de crianças com paralisia cerebral (PC).

A escolarização de alunos com PC tem desafiado os espaços escolares a construírem novas estratégias de ensino. Diante disso, a modificação da prática pedagógica do docente no contexto da inclusão depende em grande medida da sua formação e da sua mudança atitudinal.

Nessa perspectiva inclusiva, a formação continuada tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que são público-alvo da Educação Especial. Pode-se considerar, portanto, que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado

para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações do ensino e da aprendizagem satisfatórios para todos. (Mendes, 2004). A escola é o lugar específico da formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação as suas práticas. A formação continuada representa a possibilidade de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para pensar os mecanismos utilizados, a estruturação curricular, validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam.

No que se refere a formação de professores, Feuerstein (1993) desenhou um completo programa de intervenção cuja principal contribuição da sua teoria se encontra na sua aplicabilidade desde o currículo, transcendendo programas especiais orientados a melhorar as capacidades dos alunos, e incorporando os principais princípios e critérios aos processos cotidianos de aprendizagem em cada disciplina e em toda a cultura escolar. No programa proposto por Feuerstein, na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), é possível construir significados sociais gerados a partir da mediação dos educadores, para que posteriormente estes sejam incorporados à sala de aula colaborando com a atuação docente. A formação docente na EAM passa por uma mudança cultural, atitudinal da cultura escolar e pela capacitação do docente, deixando o educador de ser um mero executor de programas educativos para ser responsável pelo processo de aprendizagem significativa nos alunos. Neste contexto a relevância ocorre na mudança atitudinal que supõe possibilidade da mudança do educador. (FEUERSTEIN,1993)

A mudança das práticas docente é dos aspectos fundamentais para alcançar as transformações necessárias no sistema educativo e no rendimento dos estudantes com deficiências. Neste contexto, aprender a aprender implica ensinar a aprender, ensinar a pensar e para isso há que aprender a ensinar, o que implica uma mudança fundamental nos professores, transcendendo o seu papel histórico de "passadores da matéria", a mediadores da aprendizagem e da cultura. Isto implica transcender, também, ao histórico objetivo de desenvolver nos alunos habilidades e destrezas, orientando-se ao desenvolvimento de estratégias cognitivas. As habilidades são mais específicas, relacionam-se com disciplinas de estudo particulares, são menos transferíveis (FEUERTEIN, 1991).

Segundo Feuerstein (1991), o professor mediador deve enxergar além da transmissão de conhecimentos. Seu foco está nos processos acionados pelo pensamento dos alunos ao tratarem os conteúdos, vistos aqui como meios para o desenvolvimento cognitivo e não como fins em si mesmos. Tais afirmações renovariam e fortaleceriam o papel do professor em uma nova sociedade, pois por mais informações que se produzam e por mais facilidades de acesso que os aprendizes tenham, sem professores Mediadores os conhecimentos correriam o risco de serem vistos como efêmeros e descartáveis (Feuerstein, 1991)

Feuerstein (1991) sugere que os significados e os sentidos que constituem o pensamento e o desenvolvimento humanos têm como base a mediação, vista como a ação deliberada de alguém que utiliza instrumentos mediadores, interpondo-se na relação do mediador com o mundo que o cerca.

No que tange aos instrumentos mediadores, temos como contribuições nesta pesquisa os recursos e ferramentas adaptativas que facilitam e favorecem o acesso de crianças com PC a EAM, chamadas de Adaptações Curriculares (AC). Conforme já proclamado pelos documentos oficiais sobre adaptação curricular para crianças com deficiência, são colocados em destaque, por exemplo, mobiliários adequados, equipamentos específicos, materiais adaptados, sistemas e materiais de comunicação alternativa, recursos humanos especializados ou de apoio, adaptação espacial, etc. (Brasil, 2000). Entretanto, a evidência empírica sugere que tais adaptações não obedecem aos critérios reconhecidamente necessários para fins de validação de procedimentos junto à população infantil afetada e que os professores não recebem formações específicas deste tópico.

A deficiência na formação de professores sobre os aspectos relacionados a inclusão de alunos com Paralisia cerebral é observada nos entraves e dificuldades na realização das adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais. Percebe-se uma grande dificuldade dos docentes em relação ao entendimento e implementação das adaptações curriculares, bem como a utilização de competências mediadoras que auxiliem os alunos com PC. Neste contexto, o presente trabalho buscou trazer elementos de estudo, fazendo uma análise e reflexão sobre os aspectos da mediação através de Feuerstein (2002) e sua contribuição nas práticas mediadoras e de adaptação do currículo para crianças com PC.

Pensar na Formação docente como uma ferramenta das práticas docentes se justifica nas exigências atuais da busca inesgotável de novos conhecimentos que demandam uma atualização permanente no campo comportamental e de conhecimentos relacionados ao modo como os indivíduos aprendem, isto é, significa, entre outros aspectos, buscar compreender a dimensão epistemológica envolvida não apenas nos blocos de conteúdos que são escolhidos para ensinar, mas também nas dimensões envolvidas no processo do ensino e da aprendizagem. Nesta perspectiva, a formação de professores é uma das principais necessidades diante das transformações da sociedade contemporânea com impactos diretos nas práticas educativas.

Diante da necessidade colocada para a educação contemporânea, para a formação de professores tornar-se um princípio fundamental da educação e garantir a qualidade, é necessário repensar a formação de professores através de novas práticas educativas que garantam a efetividade do processo de aprendizagem dos professores sem que esses possam perder o seu protagonismo e atuação em sala de aula. Neste contexto, a contribuição de Feuerstein pode ser decisiva nesta perspectiva da necessidade de buscar inovações para desenvolver a prática de professores que atuam com crianças com paralisia cerebral, já que ele considera que as diferenças no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos não se explicam apenas por fatores genéticos ou ambientais, socioeconômicos ou culturais.

Tendo por base seguir as orientações da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Aprendizagem Mediada de Feuerstein, a fim de subsidiar a inclusão de alunos com paralisia cerebral em um cenário educacional de qualidade com possibilidades de desenvolver projetos de inclusão e de adaptação curricular foi desenvolvido um Programa de Formação Docente com objetivo de desenvolver habilidades mediadoras e de adaptações curriculares em professores que atendem para crianças com PC. O enfoque principal, parte do pressuposto da necessidade de se trabalhar a modificabilidade cognitiva dos alunos com PC em sala de aula através da Formação de Professores que atendem esses alunos. Para que a implementação ocorresse foi utilizada Escala EAM para professores Lidz (2003) a fim de levantar informações sobre os conhecimentos prévios dos participantes sobre as Teorias em questão e seu autor Feuerstein (2002) e as possibilidades da utilização destas teorias

nas adaptações e também da disponibilidade dos mesmos para a participação na referida implementação.

Ao se integrar ao espaço de investigação com a formação de professores que se pautam pela reflexão acerca da prática docente, nesta pesquisa, oportunizou-se aos professores de uma escola pública federal um Programa de Formação que teve duração de 30 horas, na escola, onde foram tratados temas relacionados à Adaptação Curricular, Experiência de Aprendizagem Mediada e Aspectos da Paralisia Cerebral. A vivência da aprendizagem mediada ocorreu a partir do quinto encontro, com acesso ao modelo teórico da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein (2002), já que esse modelo não faz parte normalmente dos currículos de formação de professores, e ainda pode ser compreendido como uma alternativa experimental de inovação para as práticas do professor que atendem Crianças com PC.

O propósito é focar nossa atenção no professor e compreender, por meio dele e da sua prática educativa, qual a melhor forma de orientá-lo para o desenvolvimento de um comportamento mediador dentro e fora da sala de aula. A mediação dos critérios de poderão modificar de forma substancial o seu modo de interagir com o outro, alterando também seu papel de ser no mundo, oferecendo-lhe muito mais qualidade de vida, flexibilidade e adaptação nas diferentes situações do dia-a-dia

3. MÉTODO

3.1 TIPO DE ESTUDO

Projeto de pesquisa de natureza exploratória, quase experimental, implementado, inicialmente, como pesquisa-ação.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa está apoiada por um delineamento intra-sujeito, do tipo pré-teste/treinamento/pós-teste. Ela foi conduzida com os professores de estudantes com PC em situação de interação individualizada.

3.3 PARTICIPANTES

Neste estudo participaram 2 professoras que lecionam em uma Escola Pública Federal da Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro.

3.4 INSTRUMENTOS

Foi utilizado, com os professores, como Instrumento de pré-teste e pós-teste a Escala EAM Lidz, (2003) para avaliar o repertório de comportamentos mediadores dos professores envolvidos na pesquisa. Essa escala avalia o repertório de comportamentos mediadores entre díades, em situações de interação. A escala *EAM para professores* se constitui de um instrumento de medida/coleta de dados, para fins de análise qualitativa. Essa escala permite avaliar 12 comportamentos interativos considerados essenciais para a aprendizagem e foi desenvolvida para auxiliar o docente na identificação de comportamentos mediadores, empregados em contextos escolares Lidz (2003).

Os 12 componentes da EAM, ou seja, os comportamentos que definem a experiência aprendizagem mediada, são apresentadas em 12 blocos com as suas respectivas asserções.

No Quadro 1 são expostos o repertório de comportamentos mediadores do professor em interação com o aluno alvo da pesquisa. Para tanto, são empregadas 34 asserções (itens), todas referentes às interações do professor com o aluno, no contexto da escola. Tendo como suporte uma Escala do tipo *likert* de 4 pontos, sendo cada asserção pontuada de 1 a 4; sendo 4 - comportamento evidente em alto grau; 3- comportamento evidente de forma moderada; 2 – comportamento evidente de forma emergente; e 1 – comportamento não evidente.

Em seguida, os itens são agrupados em blocos de asserções, perfazendo um total de 12, de acordo com os respectivos componentes (ex: perguntas 1, 2 e 3 da escala referem-se ao componente intencionalidade). Dessa forma, é possível calcular o nível de mediação de cada componente, ao qual pode ser atribuída pontuação máxima de 4 pontos e mínima de 1 ponto. Se forem agrupados todos os 12 blocos de asserções/itens, a pontuação máxima atingirá a marca de 48 pontos e a mínima de 12 pontos. Em síntese, quanto mais alta a pontuação, melhor o nível de mediação do professor.

Quadro 1: Definição dos 12 componentes de mediação avaliados pela Escala de Aprendizagem Mediada

Definição do componente Itens da escala	
1. **Intencionalidade** – auxiliar o aluno a atentar para estímulos específicos a serem apreendidos em uma tarefa/ como engajar-se na tarefa.	1, 2 e 3
2. **Significação** – auxiliar o aluno a atribuir significados a um estímulo neutro. Inclui o uso de gestos, tons de voz variados, materiais concretos, etc.	4, 5, 6 e 7
3. **Transcendência** – expandir o significado de uma tarefa/atividade para além da situação imediata do aluno. Encorajá-lo a fazer inferências, a considerar as implicações para a ocorrência de um dado fenômeno.	8, 9, 10 e 11
4. **Atenção partilhada** – referenciar estímulos que são foco de interesse do aluno.	12,14
5. **Experiência partilhada** – compartilhar pensamentos, sentimentos ou experiências com o aluno, tendo como foco a temática da tarefa.	13
6. **Regulação na tarefa** – ajustar a tarefa ao nível de compreensão do aluno, modificando desde o tipo de instrução fornecida até a adequação dos materiais disponibilizados.	15, 16, 17, 18, 28, 29, 30 e 34
7. **Elogiar** – enaltecer por meio de ações verbais e não verbais, comportamentos apropriados do aluno durante a realização de uma tarefa. Salientar os aspectos positivos da conduta.	20 e 21
8. **Desafiar** – propor tarefas que apresentem nível de exigência dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno.	23
9. **Diferenciação psicológica** – responder de forma individualizada às demandas dos alunos, valorizando o ponto de vista de cada educando.	19, 22, 31, 32 e 33
10. **Responsividade contingente** – responder de forma antecipada e adequada ao nível de desenvolvimento do aluno.	24 e 25
11. **Envolvimento afetivo** – evidenciar, por meio de comportamentos verbais e não verbais, sentimentos em relação ao aluno.	26
12. **Mudança** – tecer comentários acerca do esforço e engajamento do aluno na realização de uma tarefa, auxiliando-o a contrastar o seu desempenho atual com desempenho anterior.	27

Fonte: Os autores

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados da escala EAM considerou três enfoques de medida para o primeiro conjunto indicado no segundo parágrafo acima (os dois primeiros focalizados nas professoras e o último focalizado nos itens do questionário):

(1) Escore (soma dos pontos) obtido na escala do questionário;

(2) Média dos pontos de todos os itens respondidos do questionário; e

(3) Escore obtido pela média dos pontos de cada item.

Na primeira métrica (1) o escore foi obtido somando-se os pontos de cada um dos 34 itens respondidos do questionário. O escore de cada professora é, assim, uma pontuação que pode variar de 34 pontos, no mínimo, correspondendo à soma do valor 1 da escala dos 34 itens da EAM até 136 pontos, soma do valor 4 da escala dos 34

itens. A interpretação do escore da escala é que quanto maior ele for, maior será a evidência da experiência mediada daquela professora.

Na segunda métrica (2), a cada professora associa-se a média das respostas por ela dadas a todos os itens respondidos no questionário. Essa métrica individual, chamada escore médio dos itens de cada professora, pode assumir valores no campo contínuo de números reais 1 ponto (no mínimo) até 4 pontos (no máximo), já que a escala de cada item do EAM varia 1 a 4. A interpretação desse escore médio dos itens corresponde ao nível de evidência de experiência mediada de cada professora na métrica dos itens da EAM (desde a ausência de evidência até a alta evidência).

Na terceira métrica (3), a cada item é atribuída a média dos pontos do item obtidos de todas as professoras. Com essa medida de cada item obtém-se o escore da EAM como a soma das médias dos 34 itens, cuja valoração poderia assumir qualquer valor entre 34 e 136. A interpretação dessa valoração corresponde a como o coletivo das professoras se posicionaria no contínuo de evidência de experiência de aprendizagem mediada desde a ausência coletiva de evidência (valoração igual a 34) até o mais alto grau de evidência coletiva de aprendizagem mediada.

Os dados das variáveis numéricas surgidas da aplicação da EAM foram sintetizados parametricamente por meio das estatísticas tradicionais média e desvio padrão, além das estatísticas de ordem (valor mínimo, valor máximo, mediana e amplitude interquartílica). Suas representações gráficas utilizaram gráficos em colunas representando médias, com apresentações de hastes para o desvio padrão, além de diagramas de caixa e hastes (box-and-whiskers plot) para representação das estatísticas de ordem.

Comparações estatísticas de variáveis numéricas entre grupos foram realizadas utilizando o teste de Mann-Whitney (não paramétrico). As comparações estatísticas de grupos de dados numéricos pareados (pré e pós testes de mesmos grupos) utilizou o teste do sinal (para quantidade pequena de dados pareados) ou o teste não paramétrico de Wilcoxon (para grandes quantidades de dados pareados).

As variáveis qualitativas (nominais e ordinais) foram resumidas por meio de frequências absolutas, percentuais e relativas, cuja apresentação dos resultados utilizou a forma tabular por meio de quadros (resumindo informações de naturezas diferentes) e tabelas (resumindo informações de natureza estatística)

As decisões estatísticas dos testes estatísticos foram tomadas ao nível de significância α = 0,05, sendo consideradas estatisticamente significativas quando o seu valor descritivo (valor-p) foi menor do que esse nível de significância ($p < 0,05$).

O aplicativo Excel da Microsoft e o programa estatístico PASW (SPSS) versão 18.0 deram suporte à construção dos bancos de dados e das análises estatísticas da presente pesquisa.

3.6 PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

A implementação aconteceu através de grupos de estudos onde foram discutidas uma gama de estratégias para que a partir daí pudesse ser implementada na sala de aula com os alunos participantes da pesquisa. Os referidos grupos aconteceram da seguinte forma: oito encontros com duração de três horas cada encontro, totalizando vinte e quatro horas, com seis horas a distância através da leitura e pesquisa para interação e complementação dos conhecimentos adquiridos no decorrer dos encontros sobre Adaptações Curriculares através da Aprendizagem Mediada e a Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

Após a realização da fase inicial de avaliação, foi iniciado o Programa de Formação que teve duração de 30 horas, sendo dividido em 8 encontros, com duração de 3 horas cada, que ocorreu no turno da noite, na escola. O curso foi elaborado com o propósito de fornecer subsídios teóricos e práticos para os profissionais de modo a contribuir na sua formação docente e atuação profissional junto aos alunos com deficiência. Considera-se que o professor precisa conhecer e aprimorar suas habilidades educativas, visto que estas possuem importância fundamental no desenvolvimento dos alunos (Vila, 2005; Molina, 2006, Manolio, 2009).

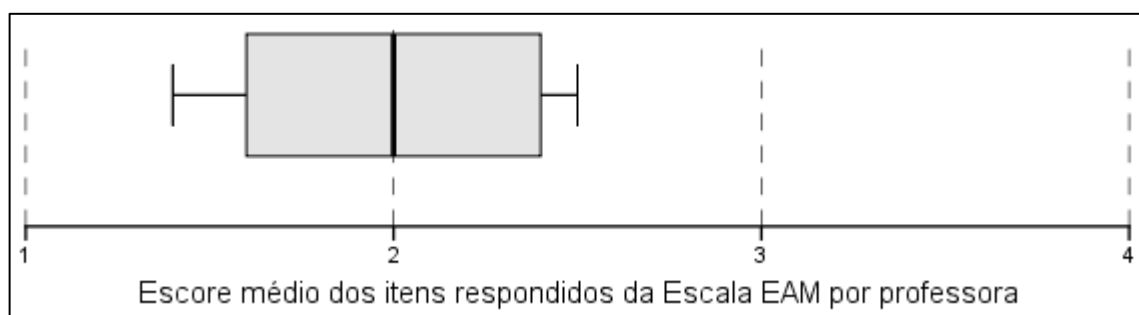
O formato do curso foi: **Teórico -** envolveu apresentação aos professores de materiais para leitura (Tese, dissertações, livros e artigos) sobre adaptação curricular, Experiência de Aprendizagem Mediada e paralisia cerebral. **Prático** – participaram de vivências, dinâmicas, aplicação de instrumentos de avaliação e elaboração do Plano de Ensino Individualizado.

4. RESULTADOS

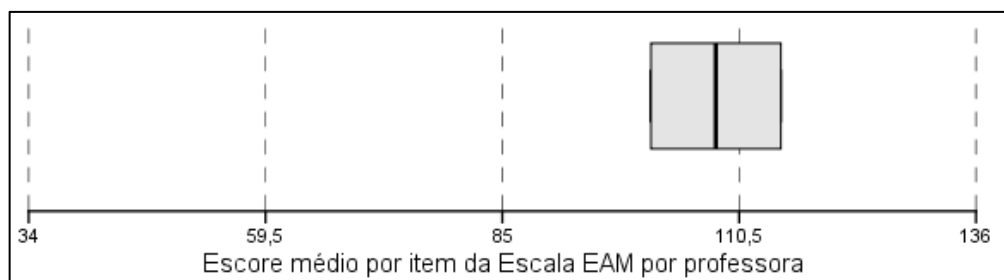
A escala EAM (Lidz, 2003) foi aplicada com as duas professoras em dois momentos: um momento inicial (pré-teste) e um momento posterior após capacitação no método de mediação (pós-teste).

Na primeira aplicação da escala EAM as duas professoras pontuaram 72 e 79. Considerando que a pontuação mediana da escala EAM é de 85 pontos, e as participantes pontuaram 72 e 79 pontos, observou-se que a pontuação ficou no nível emergente no quesito prática de mediação. Isso significa que as professoras pontuaram no enquadramento emergente no que quesito "prática de mediação". O escore médio dos itens para cada respondente obtém-se pela soma dos pontos de todos os itens respondidos pelo respondente dividida pela quantidade de itens por ele respondidos.

Uma vez que a pontuação da escala EAM tem o valor mínimo de 1 e o máximo de 4, os valores mediano e médio observados de 2,0 pontos indicam que a avaliação coletiva média do comportamento de mediação por item de cada professora encontra-se na condição de emergência, no sentido de afloramento da mediação.

Figura 1: Diagrama de caixa e hastes (box-and-whiskers plot) do escore médio por item de declaração da escala EAM por professora

Fonte: Os autores

O Pós-Teste foi realizado pelas duas professoras, sendo que uma delas deixou de responder a um item. Os escores totais das duas professoras no pós-teste foram 101 e 115. Esse conjunto de dados, descritos estatisticamente, encontra-se resumido por meio de sua distribuição no diagrama de caixa e hastes (box plot) da Figura 2.

Figura 2: Distribuição do escore total da Escala EAM no pós-teste das duas professoras

Fonte: Os autores

Novamente considerando que a pontuação mediana da escala EAM (na forma adotada no presente trabalho) é de 85 pontos, observa-se que as duas professoras pontuaram na terceira e quarta partes da escala, indicando uma localização no domínio da pontuação da Escala em nível possivelmente de enquadramento moderado e de alta evidência no quesito de prática de mediação.

Uma vez que a pontuação da escala EAM tem o valor de 1 e o máximo de 4, o valor médio observado de 3,25 indica que a avaliação coletiva média do comportamento de mediação no Pós-Teste das professoras está um pouco acima da condição moderada.

Observa-se que, no coletivo das professoras, somente um item (16 - "A organização ou plano de aula do professor é claro.") não superou o comportamento do valor médio da escala (média entre 1 e 4), tendo sido igual a ele. Todos os demais itens alcançaram pontuação média correspondente pelo menos à evidência moderada.

Nas três vertentes de análise que se vem avaliando os dados (soma dos pontos da Escala EAM das professoras, média dos itens da Escala EAM por professora e pontuação média dos itens no grupo de professoras), a avaliação no âmbito das duas professoras resultou no fato de que, na primeira variável (soma dos pontos da Escala EAM das professoras: escore total), houve aumento das pontuações individuais das duas professoras: uma subiu 36 e outra 29 pontos no movimento antes-depois. No âmbito coletivo, tais acréscimos atingiram, em média, 32,5 (d.p.: 4,95) pontos. O teste do sinal, ao nível de significância $\alpha = 0,05$, indica inexistência de diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$) nas variações das duas professoras (valor-p = 0,500).

O mesmo resultado pode ser observado também para a variável “média dos itens da Escala EAM por professora”. A média de ambas resultou em acréscimo no plano individual: uma subiu 1 ponto e outra, 0,9 pontos. No âmbito coletivo, tais acréscimos atingiram, em média, 0,95 (d.p.: 0,7) pontos. O teste do sinal, ao nível de significância α = 0,05, indica inexistência de diferença estatisticamente significativa (p>0,05) nas variações das duas professoras (valor-p = 0,500).

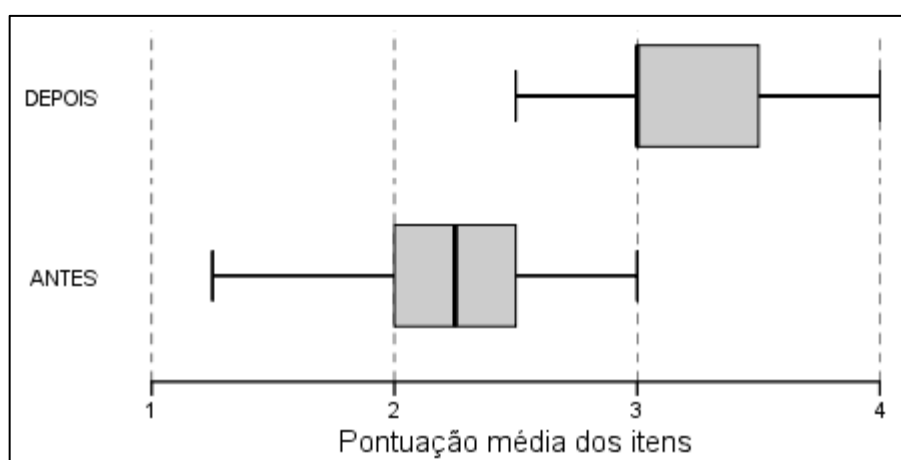
Por outro lado, os 34 itens da escala EAM apresentaram variação conforme descrição estatística ilustrada, por item, na Figura 4.

Quadro 2: Descrição estatística da variação média dos escores médios dos itens da Escala EAM (pós-teste-pré-teste)

Variável	n	Média	d.p. (*)	mín	máx	Mediana	a.i.q.(*)
Escore médio dos itens por respondente (pontos) no Pré-Teste	34	2,2	0,39	1,25	3,0	2,25	0,5
Escore médio dos itens por respondente (pontos) no Pós-Teste	34	3,2	0,35	2,5	4,0	3,0	0,5
Variação Pós-Teste menos Pré-Teste	34	1,0	0,44	0	1,7	1,0	0,5

(*) d.p: desvio padrão; a.i.q: amplitude interquartílica (com base nas juntas de Tukey)

Fonte: Os autores

Figura 3: Distribuição da pontuação média dos itens por professora antes e após a capacitação para mediação

Fonte: Os autores

O teste de Wilcoxon, ao nível de significância α = 0,05, evidencia diferença altamente significativa ($p<0,0005$) na variação da pontuação média por item por professora antes e após a capacitação para a mediação na concepção da Escala EAM.

A maior variação positiva na pontuação dos itens deu-se no item 13 e houve involução no item 34, permanecendo inalteradas as pontuações dos itens 2, 32 e 33:

Item 13: *O professor compartilha os próprios pensamentos ou experiências que são relevantes para a aula*

Item 34: *O conteúdo de aula permite respostas e soluções alternativas.*

Item 2: *O professor mantém, com sucesso, a atenção dos estudantes ao longo das aulas.*

Item 32: *As interações do professor favorecem a autorregulação e promoção de responsabilidade pessoal para ações.*

Item 33: *A natureza da lição e seleção de materiais favorece a participação ativa dos alunos*

5. DISCUSSÃO

A pesquisa colocou em foco duas professoras para a aplicação do Escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (Escala EAM). A essas professoras foi aplicado o questionário de Experiência de Aprendizagem Mediada (Escala EAM) em dois momentos: No início da pesquisa (pré-teste) e posteriormente (pós-teste), após a realização da formação das professoras em temas da aprendizagem mediada.

Vale ressaltar que para o treinamento das professoras foi elaborado e desenvolvido um curso de formação intitulado de Programa de Formação de professores em temas da Aprendizagem Mediada e Adaptação Curricular. Procurou-se instrumentalizar as professoras para elaborar e mediar a aprendizagem de crianças com Paralisia Cerebral.

Nas três vertentes de análise que se vem avaliando os dados (soma dos pontos da Escala EAM das professoras, média dos itens da Escala EAM por professora houve aumento das pontuações individuais das duas professoras: uma subiu 36 e outra 29 pontos no movimento antes-depois. No âmbito coletivo, tais acréscimos atingiram, em média, 32,5 (d.p.: 4,95) pontos. O teste do sinal, ao nível de significância α = 0,05,

indica inexistência de diferença estatisticamente significativa (p>0,05) nas variações das duas professoras (valor-p = 0,500)

Os resultados, a partir do instrumento, realizado nas avaliações pré e pós-teste, sugerem que houve uma melhora expressiva no nível de medição das professoras. Avaliação da Escala EAM para as professoras da variação “antes-depois” da intervenção de capacitação conta com as considerações de duas professoras. Observou-se que as professoras, tanto no questionário inicial quanto no final, possuem informações sobre conceitos teóricos da mediação provavelmente devido ao fato de terem buscado em outras formações nas quais foram abordadas questões relacionadas à esta temática.

Um aspecto a ressaltar é que a mudança de comportamento dos itens da Escala EAM do momento ANTES para o momento DEPOIS da capacitação para as professoras da Escola 1 pode ser observada pela diferença das pontuações médias dos itens. A maior variação positiva na pontuação dos itens deu-se no item 13- O professor compartilha os próprios pensamentos ou experiências que são relevantes para a aula. Houve involução no item 34 - O conteúdo de aula permite respostas e soluções alternativas, permanecendo inalteradas as pontuações dos itens 2, 32 e 33:

(item 2) O professor mantém, com sucesso, a atenção dos estudantes ao longo das aulas.

(item 32) As interações do professor favorecem a autorregulação e promoção de responsabilidade pessoal para ações.

(item 33) A natureza da lição e seleção de materiais favorece a participação ativa dos alunos

Os resultados apontados nas escalas não foram suficientes para identificar as mudanças que foram observadas no dia-a-dia da formação com as professoras e que estão diretamente relacionados ao ensino das professoras e a aprendizagem do aluno. Neste sentido Feuerstein (1994) afirma que a EAM não deve ser considerada a única influência efetiva para o aprendiz, mas ensino e a EAM são necessários para criar condições de pensar, proporcionar a flexibilidade necessária para a adaptação e a base suficiente para o funcionamento operacional. Destaca, ainda, que um professor não deve atuar somente como mediador, deve também ser fonte de informações e habilidades, pois a mediação não é a única forma de interação entre o organismo e o ambiente (Feuerstein, 1994).

Destacamos que as professoras, como organizadoras da EAM, auto-analisaram-se e propuseram para si os critérios de mediação que necessitavam ser mediados em sala de aula. Tal necessidade relacionou- se aos conteúdos / conhecimentos, bem como ajustes e adaptações curriculares que por sua vez relacionaram-se aos alunos-mediados com suas necessidades. Desta forma, traçaram objetivos e estratégias que possibilitassem o desencadear do processo dinâmico no ensinar/aprender, que se revelou expressivamente nos encontros e na construção de Plano de Ensino Individualizado da criança com PC.

Ao planejar o PEI, que anteriormente centrava-se na proposição do conteúdo, passou a exigir das professoras a reflexão e a proposição de estratégias de mediação, para estabelecer a interação desejada dos recursos para promover a aprendizagem.

Um dos ganhos, ao utilizar-se o suporte teórico e instrumental da EAM, foi a gama de recursos que possibilitaram a análise e a orientação do processo de aprendizagem do mediado e da qualidade da interação estabelecida.

O planejamento das aulas utilizou o programa instrumental da EAM, como proposto na implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Nesse programa, o mediador está constantemente inquirindo e observando para ver se o mediado tem alguma dificuldade em seu funcionamento cognitivo. Como salienta Tribus (2000), quando se utiliza a EAM no currículo, estabelecem-se pontes de volta a uma aplicação específica das ideias fundamentais do PEI, no entanto há uma diferença fundamental: no currículo, o professor deve considerar a (re)construção do conhecimento e não as funções cognitivas deficientes ou em desuso como objetivo prioritário.

Sabe-se que planejar as aulas faz parte do cotidiano do professor. Contudo, usualmente o planejamento pedagógico leva em conta os conteúdos e seu ensino, já o planejamento da mediação enfoca a interação a aprendizagem.

Por fim, os resultados da Escala EAM revelaram a importância da interação com o outro como promotor do desenvolvimento na aprendizagem e permaneceram nos registros, destacando, como facilitadores no processo de solução dos problemas interpessoais, bem como na construção de uma convivência adequada. Assim, este instrumento e os demais destacam que as professoras apreenderam sobre Experiência de Aprendizagem Mediada e que esta aprendizagem contribuiu para

estruturar situações de aprendizagem no contexto escolar, desenvolvendo a aprendizagem da criança com PC.

Deste modo, ao se investir na formação de professores, estes podem ser capazes profissional e socialmente de aproveitar e elaborar situações semiestruturadas de mediação que possibilitem reações adequadas e modelos socialmente competentes.

REFERÊNCIAS

Brasil.(2005). Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

Brasil. Projeto Escola Viva.2000. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades especiais, nº. 5 – Adaptações de Grande Porte. Brasília.

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., Miranda, T. (Organizadores). (2009). Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador, EDUFBA

Feuerstein, R. Instrumental Enrichment. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980. Florida Department of Education. Acess Points for Students with Significant Cognitive Disabilities. Disponível em: http://www.cpalms.org/page24.aspx. Acesso em 26 de março de 2016.

Feuerstein, R. et al. L.P.A..D Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje. Madrid: Ediciones Bruño, tradução de Juan Santisteban e José Maria Martinez. 1993.

Feuerstein, R., Rand, Y. Haywood, H. C. Hoffman, M. E Jensen, M. LPAD – Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje. Madrid: Ediciones Bruño, 1993.

Feuerstein, R., Klein, Prina E Tannenbaum, Abraham. Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London, England. Freund Publishing House Ltd. 2 ed, 1994.

Feuerstein, R. Inteligência se aprende. ISTO É, n. 1297, p. 5-7, 10 ago. 1994. Entrevista à Gisele Vitória.

Feuerstein, R., Falik, Louis E Feuerstein, Rafi. Definitions of Essential Concepts and Terms. A working Glossary. Jerusalem, ICELP, 1998.

Leitão, L. (2007). Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade dos Açores
Lidz, C.S. Early childhood assessment. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003.

Lidz, Carol S. Practitioner's guide to dynamic assessment. Nova York: Guilford Press, 1991.

Lidz, Carol S. Early Childhood Assessment. Nova York: Wiley, 2003.

Manolio, C. L. Análise das habilidades sociais educativas na interação professor aluno. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de

PósGraduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

Martins, I. C., & Leitão, L. (2012). O Aluno com Paralisia Cerebral em Contexto Educativo: Diferenciação de metodologias e estratégias. Millenium, 42 (janeiro/junho). Pp 59-66, 2012. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/5.pdf. Acessado em 27/07/2015

Mendes, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004

Molina, R. C. M. Capacitação de professores para a promoção do desempenho social e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem. 2006. 241f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., Dan, B., Jacobsson, B. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. Development Medicine Child Neurology. Supplement. 109(109) 8-14. March;49:9- DOI: 10.1111/j.1469-8749.2007.tb12610.x. Acesso em 3 de julho de 2015.

Sawaia, B. (Org.) As artimanhas da inclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

Tribus, M. Construindo pontes em Ambas as Direções. In: I Fórum Internacional PEI, Salvador Bahia 2000,. Disponível em: < http:/www.flem.org.br/pei> Acesso em: 02 de fev., 2006.

Vila, E. M. Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. 2005. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

CAPÍTULO 16

ALTERIDADE: RELATO DE UMA PROFESSORA SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mônica Maria Baruffi
Universidade Regional de Blumenau
E-mail: monicambar@terra.com.br

Graciele Alice Carvalho Adriano
Universidade Regional de Blumenau
E-mail: carvalho.graci@gmail.com

Káthia Regina Bublitz
Universidade Regional de Blumenau
E-mail: prof.kathiaartes@gmail.com

Resumo: A pesquisa procurou investigar a concepção de alteridade na compreensão de uma professora que atua na biblioteca de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. A alteridade como a ação de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais que ocorrem na sociedade. As práticas educacionais na perspectiva da alteridade preconizam as relações que se estabelecem entre os diferentes como formas de subjetivas. Elaborado a partir das análises sobre a identificação do entendimento da professora sobre o espaço da biblioteca, apreensão das relações que ocorrem entre os sujeitos e análise das subjetividades expressas nas atividades desenvolvidas. Como procedimento de análise optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da produção de um memorial descritivo entregue a professora que atua como bibliotecária, para que descrevesse sua atuação profissional. Os entendimentos da professora sobre o espaço da biblioteca, nas relações que ocorreram entre os sujeitos que frequentam o espaço e nas subjetividades que permearam o conceito de alteridade, evidenciara a necessidade de se possibilitar o diálogo reflexivo entre os pares.

Palavras-chave: Alteridade; Relações interpessoais; Biblioteca.

1. INTRODUÇÃO

O processo de globalização influenciou mudanças que atingiram os modos de viver e pensar, que gerou determinados conflitos nas relações entre os diversos grupos sociais, refletindo nos fazeres dos espaços escolares. Atualmente, em tempos de uniformização os padrões culturais interferem nas relações sociais e evidenciam as diferenças individuais dos sujeitos. Neste ínterim, as identidades se tornaram fluídicas, enquanto consequência da globalização, sendo que as diferenças dos grupos culturais se amálgama a uma uniformização, originando a conjuntura social contemporânea onde a diferença atua como base da vida social e gera tensões e conflitos. (VELHO; ALGITO, 1996).

O conceito de alteridade emerge na expressão do social, uma noção do outro que ressalta como uma diferença no cotidiano social, quando se efetiva por meio das dinâmicas nas relações sociais. A palavra alteridade provem do latim '*alteritas, alietas',* segundo Abbagnano (2000) indica ser o outro, colocar-se ou constituir-se como outro.

> A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos evidente. [...] O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (LAPLANTINE, 2000, p. 21).

Na contemporaneidade as novas formas de identidade e alteridade são produzidas em paralelo no cotidiano social. A relação entre identificação e exclusão apresentam peculiaridades que advém do contexto social, econômico, espacial e temporal do mundo pós-moderno. A alteridade como a ação de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais que ocorrem na sociedade. A prática da alteridade ocorre nos relacionamentos entre as pessoas e os diversos grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos e outros, enfim, na relação que estabelece com os outros.

Assim, como resultados da materialização de novos outros, eles, e diferentes formas de controles e de colocar em seus devidos lugares, surgem novas formas de representação. A relação entre identidade e diferença e a dependência entre ambas, gera os novos diferentes, para normalizar as novas identidades que surgiram no contexto social atual. As pessoas reconhecem a sua essência a partir do momento

que se relacionam com o outro, por meio da alteridade, compreendem principalmente, as ações dos outros em seus diversos contextos.

As práticas educacionais na perspectiva da alteridade concebem o processo construído pelas relações que se estabelecem entre os diferentes. De modo geral, em meio as relações que geram aprendizagens conceituais, na compreensão dos diversos contextos e entendimentos sobre seus significados.

Fleuri (2006, p. 32), discorre sobre a possibilidade da prática pedagógica favorecer a discussão sobre alteridade, a partir do momento que evidencia a atenção nas relações e contextos que explicitam a construção de sentidos. De modo geral, permeiam uma pluralidade de possibilidades e desafios, enfatizando a necessidade do reconhecimento do outro como parte integrante de si, para além do mundo teórico, que seja reconhecida nas situações e eventos cotidianos, como valor social e educativo.

O processo de fabricação dos sujeitos inferido nas instituições escolares ocorre de forma sutil, em meio as práticas cotidianas que envolvem os integrantes da comunidade escolar, em especial os estudantes. Uma das tarefas eminentes quando se discute alteridade, diz respeito a instigar a desconfiança das concepções naturalizadas no contexto escolar. (LOURO, 2003).

Desse modo, emergem questionamentos sobre como os sentidos e o processo de ensino e aprendizagem ocorrem nas escolas, mais especificamente nos espaços de circulação social como a biblioteca. Quais os significados da biblioteca como espaço educativo? Que tipo de subjetividades acaba construindo ou reproduzindo?

Nesse sentido, buscamos investigar a concepção de alteridade na compreensão de uma professora que atua na biblioteca de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. Como objetivos específicos pretendemos identificar o entendimento da professora sobre o espaço da biblioteca; apreender as relações que ocorrem entre os sujeitos que frequentam a biblioteca; e analisar as subjetividades que permeiam o conceito de alteridade expresso nas atividades desenvolvidas na biblioteca.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino de Santa Catarina e oferta o Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por intermédio de um memorial descritivo entregue a professora que atua como bibliotecária, para que descrevesse sua atuação profissional. Para

Severino (2002) o memorial consiste na narrativa com valor histórico e reflexivo, composto de relatos históricos analítico e crítico, que evidencie os fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória de seu autor, de tal forma que o leitor tenha acesso as informações do itinerário percorrido. Ou seja, "[...] o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor". (SEVERINO, 2002, p.176).

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011). O memorial descritivo entregue a docente, permitiu a escrita espontânea a partir da proposição que suscitava o relato da prática desenvolvida na biblioteca, na constituição das relações que ocorreram no espaço. As respostas nas análises que evidenciaram o pensamento da professora em relação à construção da alteridade por meio das ações desenvolvidas na biblioteca, o que acabaram também influenciando a comunidade escolar.

2. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras bibliotecas escolares brasileiras surgiram no século XVI, organizadas por jesuítas dos Colégios da Companhia de Jesus. Nesse sentido, representavam e atualmente ainda incidem em centros de informações, ou seja, em espaços com sentido de promover o acesso ao conhecimento. (FONSECA, 1999).

> Boas bibliotecas propiciam uma aprendizagem peculiar, diferente daquela em que o aluno é um recipiente passivo de informações passadas pelo professor. É uma aprendizagem em que o estudante constrói seu conhecimento, explorando um vasto repertório de experiências vividas e registradas por outros, extraindo deles significados e agregando suas próprias experiências. (CAMPELLO, 2012, p.7)

Assim, o memorial descritivo da professora, que atua na biblioteca da escola, revela a sua ressignificação enquanto espaço educativo. Afirma que anterior ao desenvolvimento de seu trabalho, era visto como um local onde os alunos ditos “bagunceiros e mal-educados” eram levados como forma de castigo. O ambiente era frio, escuro, mal cheiroso e os livros eram antigos, sem nenhum atrativo para quem quer que fosse utilizar-se dele. Com isso, os livros e demais materiais acabavam sendo danificados e o apreço pela leitura acabou sendo mutilado.

A bibliotecária afirmou, que no início, estabeleceu uma conversa com os alunos, na intenção de descobrir o porquê da saída da sala de aula e como se sentiam,

na tentativa de compreender as subjetividades escondidas nas suas ações. As conversas evidenciaram a necessidade em modificar a ideia que apresentavam em relação a biblioteca, como espaço de 'matação de aula' relatado pelos alunos.

Na experiência realizada, verificou-se que através do diálogo, como escrito pela bibliotecária - "*Agora é jogo aberto, olho no olho",* resultou nas informações que expressaram a necessidade dos alunos em estabelecerem uma relação de afeto, cumplicidade e respeito com a profissional. Conforme as palavras da profissional:

> Dar aos alunos um abraço, um afago, um sorriso, não significa que estejamos perdendo a autoridade, palavra está diferente de autoritarismo. Posso ser um amigo, mas não deixando que os educandos saibam que além de amigos, ali está também um profissional, que se preocupa com o conhecimento e o futuro dos mesmos. E que além de educador é um ser que também busca sua realização e quer ser visto como o outro. Recebendo o respeito deste outro.

Para tanto, a bibliotecária buscou repensar sua maneira de trabalho e como poderia trazer os alunos para a escola de forma participativa e interessada, sendo que expressavam em suas falas a falta de vontade e iniciativa. Assim, iniciou seu trabalho organizando um projeto com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo que a professora era regente de classe da turma. Buscou junto aos pais conhecer a realidade de cada família, participando das atividades, conheceu a realidade dos alunos, onde moravam e sobre o que os pais pensavam em relação ao trabalho que estava sendo realizado.

Inicialmente o trabalho foi visto com desconfiança, mas aos poucos tanto alunos, como pais e alguns educadores, começaram a aproximar-se. Nos corredores da escola uma conversa sem muito compromisso, tentando ver como cada profissional sentia-se naquele momento. Com os alunos um diálogo aberto, onde surgiram críticas destrutivas inicialmente, mas aos poucos foram tomando outro caminho: o do debate e da busca de soluções para problemas que surgiam no transcorrer das aulas. Com os pais a curiosidade, pois os alunos levavam para casa os diálogos sobre vários assuntos e desabafos sobre situações que os incomodavam.

A bibliotecária buscou modificar o espaço da biblioteca com a intenção de cativar os alunos e criou um ambiente agradável. No espaço havia almofadões, tapete, aquisição de novas coleções de livros e dvds com temas sugeridos pelos alunos através do apoio da Associação de Pais e Professores e comunidade em geral. Com este movimento muitos problemas confidenciados pelos alunos foram repensados, segundo as subjetividades que se formavam no novo espaço educativo.

Desse modo, neste ambiente acolhedor, situações constrangedoras foram analisadas e discutidas, fundamentadas pela intenção de se desenvolver nos alunos a alteridade, com viés de convivência social na formação de sujeitos autônomos e críticos. Os alunos batizaram a biblioteca com o nome de “Cafofoteca”, no sentido de *"representar um lugar gostoso de permanecer para ler, desabafar, encontrar amigos e debater assuntos relacionados a temas repassados pelos professores ou vinculados na mídia"* conforme o relato da professora que atua na biblioteca.

Na biblioteca foram organizadas reuniões onde eram debatidos os assuntos de interesse do grupo de alunos e também relacionados a instituição. Nestas reuniões eram enfocados assuntos relacionados a formatura dos alunos e assim os pais passavam a (re) conhecer seus filhos. Os professores aos poucos também foram se aproximando e percebendo que a partir do que os alunos levavam para a sala de aula, revistas, documentários, poderiam utilizar em suas práticas educativas. Nas palavras da professora que atuava na biblioteca:

> Não foi fácil, manter o projeto, muitos foram os percalços, mas todos foram vencidos, através do diálogo que foi mantido com os pais e alunos, buscando organizar, reorganizar muitos pontos, votações para decidir algumas questões envolvendo o andamento dos trabalhos do grupo, elogios, críticas construtivas e algumas destrutivas, mas que mesmo quando o grupo pensava em desanimar, lá estava eu para reanimá-los e quando eu parecia triste lá vinham eles para me dar apoio e assim, conseguimos o respeito, a cumplicidade, o empenho e a disciplina da turma.

Repensar a estrutura pedagógica de uma escola perpassa não somente pela legislação, mas necessitam ser acompanhadas pelas questões humanas, nos entendimentos ocultos pela subjetividade de cada um, em saber viver com o outro e suas diferenças. Sendo assim, para ocorrer uma transformação seria preciso a mudança de pensamento e da própria filosofia da escola. Segundo Morin (2002, p. 01) “repensar a reforma e reformar o pensamento”, o que incide na discussão acerca da concepção de integralidade percebendo a formação humana como um campo de múltiplas faces.

Esta polissemia exige abertura da parte da instituição e do professor e o estímulo sobre os alunos, para que tenham a oportunidade de construir novas concepções sobre a finalidade de sua presença na escola, incluindo ações que permitam o diálogo entre seus pares e com os profissionais da instituição. Com relação a esta situação Morin (2002, p.30) afirma:

> O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira mais segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Desta forma percebe-se que a dinâmica que caracteriza a vida (da instituição escolar) não pode ser marcada pela mera agilidade de repetir tarefas, mas muito mais de se desafiar à inovação. Crianças e professores são expostos ao risco da inércia e da incapacidade de agir quando encontram no que está prescrito um "roteiro" que se repete a cada ciclo. Segundo o descrito pela bibliotecária em seu relato:

> Por maiores que sejam as dificuldades que se apresentem a nossa frente, cabe a cada um observar, analisar e perceber que nossas ideias devem ser compartilhadas e aceitar as críticas e sermos autocríticos com nossas ideias. Podendo assim encontrar o crescimento profissional enquanto indivíduo e coletivamente. Fácil não é, mas também não impossível.

Conforme Oliveira (1995, p.27), a relação do homem com o mundo, não é uma relação direta, mas sim mediada, onde as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura que entre o homem e o mundo real existem ferramentas que auxiliam a atividade humana. A formação das subjetividades ocorre nesta inter-relação com o coletivo, onde cada um torna-se mediador e sujeito na busca de respostas aos objetivos propostos, as dúvidas e anseios vivenciados no cotidiano.

Segundo o relato da professora evidenciamos entendimentos referentes a alteridade quando propõe sua presença em cada momento do contexto educacional;

> Estamos intimamente ligados ao outro – educador/educando e demais segmentos -, assim sendo, vê-se a indispensabilidade de visualizar este profissional e demais membros formadores da estrutura escolar como um todo. O diálogo é base deste processo, onde, junto a este, a priorização de valores como a paz, a liberdade, o respeito aos valores pessoais, a democracia, a diferença e a autonomia também caminham paralelamente.

Destaca que para se alcançar as mudanças necessárias referentes a estrutura educacional e social, há necessidade de se estabelecer o diálogo. Um diálogo que ocorra a partir da conscientização de que a ideia que o outro exprime deve ser ouvida, debatida, questionada, considerando a fala do outro como expressão de suas subjetividades construídas em meio a suas experiências.

De acordo com Sidekum (2003) a humanidade está carente do diálogo, e este diálogo na educação foi substituído pelos planejamentos estratégicos, que objetivam a qualidade. Libâneo (2003, p.42 – 43) corrobora a discussão quando afirma que,

> Nenhuma professora forma sujeitos pensantes, críticos, se ela também não for pensante e crítica. Acho que tem que haver o conhecimento sistematizado e tem de haver o desenvolvimento de capacidades cognitivas, capacidades do pensar, porque é por aí que será possível as pessoas fazerem a leitura da informação, a leitura crítica da informação.

Sobretudo, por meio da mudança das subjetividades, na busca de se evidenciar a alteridade também como elemento construtor da formação humana. Como o evidenciado na fala de alunos egressos, em mensagens encaminhadas a bibliotecária que foram registradas no memorial descritivo:

> Não sei se com palavras poderia eu descrever os momentos que passamos dentro da biblioteca. Tenho na minha memória, a biblioteca, como um refúgio; pois sempre que eu estava com problemas ou alguma dificuldade na escola e até mesmo na vida, bastava ir até a biblioteca e num pequeno espaço de tempo, um bate papo legal, e tudo parecia entrar nos eixos. Hoje eu sinto falta de estar mais na biblioteca, de ouvir seus conselhos, suas broncas, poucas, e também de ler alguns livros de poesias, que sempre você me indicava. Até hoje, posso dizer que em relação ao meu tempo de escola, eu só ganhei com tudo o que passou. O colégio é a minha segunda casa. A biblioteca é como se fosse meu quarto, tudo o que eu quero e preciso tem. E você, Prof.ª M., como minha segunda mãe, que jamais me desamparou, e tenho certeza que jamais me desamparará. (J.O. 18 anos).
>
> Era um lugar de pesquisas e debates, um espaço onde colocávamos nossas ideias e gostos para serem analisados e debatidos por nossa equipe, que achava que aquele era o melhor lugar para conversar sobre os progressos de alunos e professores... Enfim, acho que ali era minha segunda casa. (J.P.M.; 19 anos).

A professora evidenciou no instrumento de pesquisa os momentos que incitavam a participação dos alunos, como a 'hora da cirurgia' na recuperação dos livros, na visitação aberta no momento do recreio e no movimento da 'contação de histórias' promovida pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental e ofertada aos dos anos iniciais, que ocorriam nos momentos do recreio. Os professores contagiados pelas falas dos alunos em relação as atividades desenvolvidas na biblioteca, elaboraram projetos educativos que envolveram o espaço da biblioteca.

Assim sendo, Morin (2002, p. 100) afirma que "através destas atitudes, buscaremos voos dentro da estrutura pedagógica. Quais seriam estes voos? O voo

da alteridade". O autor expressa as atitudes como as formas dos profissionais da escola serem envolvidos no desafio da mudança de suas percepções, atuarem como protagonistas da construção do contexto educacional, o que reflete na mudança das subjetividades construídas socialmente. De modo geral, o individualismo e a incompreensão não cabem neste novo pensar, assim sendo o indivíduo e profissional necessita buscar a introspecção, o autoexame permanentemente, como elementos que constituem a compreensão das fraquezas, como forma de compreensão também do outro enquanto sujeito social.

3. CONCLUSÕES

A pesquisa buscou investigar a concepção de alteridade na compreensão de uma professora que atua na biblioteca de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. Nesse sentido, evidenciou por meio do memorial descritivo indícios que indicam a necessidade de se desenvolver a autoconfiança nos alunos. Mais precisamente por meio da mudança interior, observando as possibilidades e reformulando os seus conceitos numa interação dialógica.

Assim, os entendimentos da professora sobre o espaço da biblioteca, nas relações que ocorreram entre os sujeitos que frequentam o espaço e nas subjetividades que permearam o conceito de alteridade, evidenciara a necessidade de se possibilitar o diálogo reflexivo entre os pares. Ou seja, as atividades desenvolvidas na biblioteca foram organizadas com base no propósito dos alunos desenvolverem a percepção de observar o outro. De encontrar no outro semelhanças e diferenças que ocorrem a si mesmo, e em meio as subjetividades construídas, saber respeitar o outro como condição de sujeito social de direitos.

Desta forma, esperar que a mudança ocorra a partir dos outros, intensifica uma perspectiva de inércia perante a tudo o que surge de novo. Na compreensão do outro, o desenvolvimento da alteridade como elemento formador dos sujeitos, evidencia a promoção e o entendimento do respeito as diferenças. Na escuta atenta do outro enquanto condição para que os sujeitos possam, em meio as relações que estabelecem, inferir mudanças na formação de um meio que inclua a todos.

Os profissionais da educação por meio das práticas educativas e das relações que estabelecem com os alunos, possuem a condição de criar mudanças na

sociedade. Em ações pedagógicas que transpassem a transmissão do conhecimento científico sustentada pela visão mecanicista, para uma perspectiva que considere o afetivo, a ética, a subjetividade e a criatividade dos sujeitos evidenciadas na promoção do diálogo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPELLO, B. **Biblioteca escolar:** conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLEURI, R. M. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo, Brasiliense, 2000.

LIBANEO, J. C. **Didática**. Editora Cortez. 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. -** 3 ed. - São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIDEKUM, A. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

VELHO, G; ALVITO, M., (Orgs). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV, 1996.

CAPÍTULO 17

A LEITURA E O PAPEL DO PEDAGOGO: A LITERATURA EM SUAS DIFERENTES DIMENSÕES E O ESTÍMULO À LEITURA NA ESCOLARIZAÇÃO

Alline Camila da Silva
Graduanda em Pedagogia, UNIOESTE
E-mail: alline.silva@unioeste.br

Carolaine Souza Santos
Graduanda em Pedagogia, UNIOESTE
E-mail: carolainesouza16@outlook.com

Guilherme Augusto Siebeneichler
Graduando em Pedagogia, UNIOESTE
E-mail: guilhermeaug123@gmail.com

Juliano Vaz Kievel
Graduando em Pedagogia, UNIOESTE
E-mail: julianokievel@gmail.com

Ketlen Fernanda Cappellesso
Graduanda em Pedagogia, UNIOESTE
E-mail: ketlen_cappellesso@hotmail.com

Kevin Martins Pezzarini
Graduando em Pedagogia, UNIOESTE
E-mail: kevinpezzarini5@gmail.com

Liliam Faria Porto Borges
Pós-doutora em Educação, UNIOESTE
E-mail: liliamfpb@gmail.com

Resumo: A escolarização é o caminho humanizador por meio do qual as pessoas podem acessar a ciência, as artes, a filosofia – ou seja – o conhecimento socialmente acumulado. Esse caminho possibilita a ampliação da percepção do mundo, da compreensão da realidade e, portanto, da possibilidade de uma intervenção qualificada e consciente no cotidiano de construção da vida. O grupo de prática de ensino sob forma de estágio supervisionado I no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, realizou um percurso de visitas, observações e interlocução com os sujeitos que constroem o cotidiano escolar: diretor, pedagogas, docentes e estudantes e, definiu como projeto de intervenção a realização de oficinas de literatura, dirigidas ao nono ano do Ensino Fundamental como forma de provocar a reflexão acerca da necessária tarefa ampliada do espaço escolar com relação ao acesso à leitura elaborada e complexa, própria à literatura. O grupo, optou ainda em focalizar – para além da literatura universal – a literatura marginal e a literatura de cordel, como expressões menos presentes no universo escolar. A escolha do nono ano teve por objetivo secundário, mas não menos importante, a apropriação de literaturas requisitadas nos anos do Ensino Médio e vestibulares. O papel do pedagogo como

coordenador de atividades que permitam fortalecer a leitura como atividade transversal a toda escolarização pretendeu ser o objetivo formativo central da prática de ensino relatada por este trabalho.

Palavras-chave: Papel do Pedagogo(a); Literatura; Escola e Humanização.

1. INTRODUÇÃO

A Prática de Ensino levou-nos a reflexão da importância do pedagogo na formação do aluno leitor e no incentivo à leitura como um todo. Fizemos diversas visitas à escola para conversar com a pedagoga, conhecer o funcionamento e espaço escolar e observar como é feito o trabalho pedagógico.

Ao lermos e analisarmos o Projeto Político Pedagógico da escola, observamos vários pontos que acreditamos precisar de complementação, alteração ou atualização. No ano corrente os colégios estaduais estavam em processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico, então surgiu a ideia de uma proposta de intervenção que contribuísse com a escola na reformulação do seu PPP, já que o nosso estágio obrigatório prevê a necessidade de um projeto de intervenção.

Ao levarmos essa ideia à pedagoga, ela aceitou prontamente, porém esbarramos em um problema de ordem maior: havia uma proposta de mudança no formato dos PPP's e as escolas deveriam aguardar as normativas dos núcleos regionais de educação para se adequarem. Em seguida, nossa universidade passou por um período de greve, no qual nossas atividades na escola tiveram que ser pausadas. Neste momento de pausa, refletimos e decidimos preparar uma nova proposta de intervenção, considerando-se que até o momento não sabíamos como seria o novo formato de PPP e como poderíamos ajudar de forma efetiva.

A ideia de uma intervenção relacionada à leitura surgiu do seguinte questionamento: Como o pedagogo pode incentivar e instituir práticas de leitura, considerando-se esta como base da formação humana e escolar? Buscaremos responder essa questão ao longo da nossa pesquisa e com os resultados que obtivemos com a nossa intervenção que consistiu na realização de oficinas com alunos do 9º ano do Colégio Estadual Costa e Silva.

Nossas oficinas levaram aos alunos três tipos de literatura: Marginal, Universal e de Cordel. Escolhemos esse público por se tratarem de adolescentes prestes a ingressar no Ensino Médio, período que terão um contato com literaturas densas, voltadas aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Além das três oficinas sobre literatura, fizemos uma oficina na qual apresentamos a Unioeste aos alunos, destacando a importância regional da universidade e o fato de ser uma instituição pública, gratuita e de qualidade, ficando assim um convite para que os

mesmos prestem o vestibular futuramente. Ao final da nossa intervenção entregamos aos alunos um fanzine de produção própria, com vários poemas e trechos de obras selecionados entre os autores apresentados.

Todas essas ações nos levaram a pensar sobre a importância da leitura como processo humanizador, que permite acesso à cultura e ao saber acumulado historicamente pela humanidade. Também nos fez refletir sobre como a leitura se situa em forma de arte na literatura. Sendo assim, nos concentramos em buscar bibliografias para fundamentar a importância do trabalho pedagógico no incentivo às práticas de leitura, não do pedagogo como professor e alfabetizador, mas do profissional pedagogo como organizador do trabalho pedagógico. Percebemos em nossas pesquisas que não existem muitos estudos relacionados a esse tema, o que nos deu um desafio ainda maior, o de construir essa pesquisa, baseando-se nos autores que fundamentaram a nossa prática e assim buscar responder a nossa questão inicial.

2. A LITERATURA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Quando nos debruçamos a pensar a literatura, voltamos, na maioria das vezes, a pensa-la fora do ambiente escolar, nos vêm cenas da leitura como meio de prazer e, quando nos remetemos à literatura no ambiente escolar, em grande medida a entendemos como disciplina escolar e, por isso, vinculada mais à obrigação que ao prazer.

Se essas cenas nos são comuns, é porque existe a necessidade de se criar um novo modo de pensar a literatura no ambiente escolar, desvincular a prática da leitura da obrigatoriedade mecânica, mas como um instrumento de fruição e apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Esse caminho é possível pela arte. Se compreendermos a literatura por essa perspectiva, será possível estabelecer um diálogo entre o leitor e a realidade que se constitui na obra

> [...] a arte não se limita a reproduzir a vida cotidiana de forma mecânica e superficial. Ela tem como ponto de partida as demandas da vida cotidiana, seu material é extraído, pois, da vida dos indivíduos. Entretanto, a arte implica uma transformação qualitativa dos aspectos encontrados no cotidiano (ASSUMPÇÃO& DUARTE, 2015, p. 241).

Neste trecho, os autores trazem para reflexão questões trabalhadas por Vigotski acerca da psicologia da arte e, podemos compreender que a arte surge da materialidade, da prática social e possibilita refletir sobre a mesma dando a oportunidade de se pensar soluções para os problemas evidenciados pela arte e assim podemos compreender a obra, no seu sentido amplo, enquanto ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário considerar também que

> [...] não cabe à arte meramente reproduzir os eventos tal como eles ocorrem na cotidianidade dos indivíduos, mas sim provocar transformações subjetivas profundas por meio de vivências estéticas que sintetizem o caráter social da subjetividade humana. (ASSUMPÇÃO & DUARTE, 2015, p. 242)

Podemos dizer que a arte não se restringe às vivências do cotidiano, ela deve buscar oferecer a possibilidade de compreender algo a mais acerca da realidade, e é nesse ponto que está presente a característica humanizadora da arte, ela possibilita refletir sobre a condição que nos encontramos e compreender a realidade dos demais. De forma geral, ela nos possibilitaria "viajar sem sair do lugar" para usarmos uma expressão popular. Porque extrai a essência da matéria e torna-se concreto-pensado, permitindo que o leitor se aproprie de uma realidade sem estar intimamente ligado a ela.

Outro ponto a ser destacado, ainda no pensamento de Assumpção e Duarte (2015) é a concepção da arte enquanto uma técnica desenvolvida com o objetivo de dar existência social e objetiva aos sentimentos, ou seja, a arte é o que possibilita pensar materialmente a existência dos sentimentos e por isso sua base se encontra na questão subjetiva, pois representa uma apropriação das condições históricas de um indivíduo somadas às características fantasiosas do drama do enredo para compor a finalidade da obra, no caso da literatura.

Podemos, portanto, compreender a potência que a literatura possui no ambiente escolar, se desenvolvida em sua amplitude, estimulada das mais diversas formas e enriquecida pelo debate em sala, pode se tornar motor que conduz a apropriação do conhecimento.

Durante o período de estágio a qual este artigo se remete, buscou-se romper com a visão da literatura enquanto corpo estranho à sala de aula, permitindo compreendê-la enquanto ferramenta que impulsione o interesse, a discussão e a compreensão do mundo material.

Para além dessa perspectiva da presença da literatura na sala de aula, vale ainda refletir sobre língua, linguagem e a relação de poder que as envolve. Questões também postas pela experiência da prática de ensino realizada. Importante compreender a diferença entre os termos. Obviamente que a compreensão dos termos “língua” e “linguagem” são de considerável complexidade e existem diversas pesquisas e trabalhos sobre o tema, por isso, no presente trabalho será apresentado apenas uma breve aproximação, para contribuir com a compreensão do foco do trabalho, que é a forma como ambas são utilizadas como instrumento de poder.

Para compreender o conceito de língua, Saussure explica que:

> A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos depositários (SAUSSURE, apud SOLTES, V. RAUPP, E. S. 2014, p.5)

A língua é, portanto, universal, ou seja, é comum a todos, é um conjunto de signos para possibilitar a comunicação entre os interlocutores, enquanto a linguagem é social, variante, havendo variedades mesmo em uma comunidade que possui a mesma língua.

> Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita (...). (SAUSSURE apud SOLTES, RAUPP, 2014, pp. 4 - 5)

Nesse sentido, é importante que o docente tenha conhecimento que existem diversas expressões linguísticas e que em um mesmo país, em especial o Brasil que possui uma vasta extensão territorial, possa existir diversas formas de se comunicar, com uma grande quantidade de variações, regionalidades, gírias etc. e que, na linguagem falada, o mais importante é conseguir se comunicar no local em quel se encontra. O docente precisa compreender e fazer os discentes compreenderem que a linguagem oral pode ser adaptada ao local do diálogo, sendo mais formal em locais de trabalho, escolar, entrevistas, jornais etc. ou mais informal quando entre com amigos, familiares, enfim, quando não há uma exigência da utilização da norma culta.

É importante que haja a compreensão de que não existe falar errado, mas sim, que há uma língua padrão e que nela há diversas variações linguísticas, mas, como a língua padrão portuguesa possui regras complexas, para que haja conhecimento para se apropriar dela, é necessário muito tempo de estudo escolar. Com isso, o preconceito linguístico é associado geralmente às pessoas e comunidades mais pobres ou afastadas dos grandes centros.

> [...] do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. (BAGNO, M. 2007, p. 43 – 44)

Por isso, é importante que no interior das escolas os professores trabalhem a importância de se respeitar as diversas formas de comunicação presentes em sociedade e que ninguém é “burro” ou “inferior” por desviar da norma padrão da língua, apenas se comunica guardando os elementos de seu entorno cultural. Ninguém fala errado, ao se comunicar e conseguir se fazer entender, o interlocutor falou certo, sempre.

Com isso, explicita-se que a linguagem é também instrumento de opressão de classe. Sabendo disso, a classe dominante se utiliza da língua como um dos principais instrumentos de dominação sobre a classe dominada por meio de seus discursos, pois, como afirma Koch (1996) não existe neutralidade possível em discurso.

> [...] por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, apud SOLTES, e RAUPP, 2014, p. 11)

Portanto, aos professores, responsáveis pela educação da classe dominada, é de suma importância ter essa consciência e conscientizem os seus alunos, não só ensinar que é preciso que tenham consciência de sua classe e respeitar as demais culturas, mas que é preciso também dominar o máximo possível dos conhecimentos formais burgueses para ter condição intelectual de se libertar, pois “o dominado não

se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam". (SAVIANI, 1999, p. 66).

3. ESCOLA, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA

Seguindo a linha de raciocínio do autor, "podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida" (SAVIANI, 1991, p.13), portanto, procuramos chamar atenção para o fato de que a humanização do homem não é algo natural, não é algo que vai acontecer seguindo os ritmos biológicos da vida, mas sim um constructo, produzido historicamente e que deve vir a ser internalizado pelo homem por meio da ação mediada entre ele o mundo ou entre ele e o outro, através da linguagem, assim, mudando o mundo a sua volta, o homem deixa de ser animal e torna-se humano, apropriando se de tudo aquilo que foi construído historicamente e produzindo aquilo que possa ser assimilado por outros.

Se o homem não nasce humanizado, mas sim se torna, o que melhor caracteriza sua humanização é o trabalho, uma ação intencional sobre a natureza por meio da qual ele produz sua subsistência bem como a de seu grupo social e ao fazê-lo modifica a natureza a qual se torna um mundo do homem, o qual Saviani vai chamar de "o mundo da cultura" (SAVIANI, 1991, p.11), ainda segundo Marx

> A natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivada. (MARX, 1939, p. 943, grifos do autor)

Em seu livro "Pedagogia Histórico-Crítica", Saviani (1991) apresenta o trabalho dividido em dois grupos, o trabalho material e o trabalho não material. Para o autor trabalho material é aquele que ao findar-se dá origem a bens materiais. O trabalho não material tem como objetivo final "a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. " (SAVIANI, 1991, p.12).

> Importa, porém, distinguir, na produção não material duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como o caso dos livros e objetivos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia

> entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se (SAVIANI, 1991, p.12)

A arte tanto quanto a produção artística são identificados com trabalho não material , podendo se encaixar em ambas as modalidades apresentadas por Saviani, pois elas podem ser produto que se separa do produtor como em pinturas, esculturas, música, poemas e literaturas grafadas, bem como pode estar presente onde produção e ato de consumo se tornam um, como por exemplo quando aprendemos sobre a teoria das cores, ou técnicas de pintura, escultura, escrita ou composição musical.

> a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna- se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 2005, p.)

Assim a arte tem função social enquanto expressão humana, ela traz à superfície do ser, seus anseios, medos alegrias, frustrações, todos os sentimentos, mas para além disso, ela traz um recorte do espaço tempo em que foi desenvolvida.

Qualquer obra de arte, de uma peça teatral a um desenho feito em papel e carvão, o que está posto é, para além de tudo, um registro do que se sentia, vivia, comemorava, angustiava, matava etc. Nós damos a arte este poder de assimilar aspectos da vida e os deixar marcados na essência do que é ser humano

> As grandes obras de arte ultrapassam os limites do tempo e se tornam clássicas por retratarem as fases do humano e, nessa direção, caracterizam-se como a memória da humanidade. Ao mostrar o ser humano como o responsável pela sua existência e como um ser social, as obras de arte condensam as experiências afetivas e certamente continuarão a exercer seu papel sobre os indivíduos das gerações futuras (ASSUMPÇÃO &DUARTE, 2017, p.180)

A produção artística da humanidade tem como finalidade ser a expressão do “ser humano”, retratar a alma, a essência, aquilo que nos faz únicos dentro de todo o contexto de mundo, arte é válvula de escape que extravasa em forma de registro a leveza e o peso da humanidade.

Apostar na arte e na literatura pode ser uma escolha orientadora da organização do trabalho pedagógico, cabendo ao pedagogo auxiliar na formação continuada capacitando os professores para um melhor desenvolvimento da cultura historicamente produzida pela humanidade em sala de aula. Cabe também a

mediação com a família visando uma aprendizagem mais significativa por parte do aluno, formulando um tripé entre escola família e educando.

A formação de um bom leitor deve começar nas séries iniciais e se perpetuar até o fim da jornada acadêmica, o professor pedagogo deve ter uma preparação para desenvolver um gosto por esse ato, pois este, além de disciplinar é fator determinante para ao aprendizado, pois, somente com uma leitura adequada podendo ser instituído os outros níveis de aprendizado nas crianças e adolescentes.

Essa formação voltada para a literatura deve ser destinada a todos os professores da rede escolar, pois não é somente na área de português que se trabalha a leitura, o estimulo deve ocorrer de todos os lados, fortalecendo a relação entre os alunos e os livros, desenvolvendo de maneira mais simplificada a socialização do saber.

A linguagem, através da emissão de sons, é o que difere os homens dos demais animais, é por ela que os conhecimentos são transpassados de geração em geração, mas esta linguagem deve conter significados para que supra as necessidades dos indivíduos em uma sociedade que prestigia a linguagem padrão, com isso a linguagem literária no ambiente escolar dá um suporte, pois,

> A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual decrescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7)

Ao favorecer essa mediação literária eficiente é dada a condição para uma aprendizagem significativa. Quando o professor realiza a mediação através da linguagem literária, ele está facilitando inserção do aluno universo da aprendizagem, dando condição para que os educandos consigam dar significação ao imaginário e o real, buscando a compreensão do conteúdo aplicado pelo docente.

A escola tem um papel de grande relevância na mediação do saber sistematizado. O pedagogo deve compreender essa necessidade e voltar as mesmas para a formação dos professores, fazendo que eles tenham uma base significativa para essa transmissão do conhecimento aos discentes. Para um bom desenvolvimento desse trabalho é necessário um diálogo entre o pedagogo e o

professor, para ocorrer a socialização do saber sistematizado e manter a escola num bom funcionamento.

> O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p. 161)

O pedagogo dentre suas diferentes funções pedagógica deve priorizar a absorção e aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos, pensando no seu desenvolvimento, focando na formação humana. É necessária uma mediação entre todas as ações pedagógicas, priorizando a apropriação dos professores, formulando grupos de estudos para melhor entender a realidade dos alunos e assim facilitar sua apropriação da cultura literária que será a porta de entrada para as demais.

> O pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. [...] Daí a necessidade de um espaço organizado de forma sistemática com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita (SAVIANI, 1999, p. 28)

Sendo o pedagogo uma peça fundamental numa instituição de ensino, é por meio de suas ações que a escola é gestada e organizada. Ao fornecer uma formação literária aos docentes, permite que esses desenvolvam um trabalho de excelência formando alunos críticos e com uma grande capacidade de análise, podendo exercer o seu papel como cidadãos participativos.

Tal capacidade exige que, a educação, neste momento, onde tudo muda e é incerto, surge a necessidade de reafirmarmos a importância da literatura no processo de humanização, dando destaque para a educação básica.

Neste momento, vem à tona um desafio para o professor, a função que visa a contribuição para a formação de crianças e jovens mais críticos e reflexivos, através do mundo da literatura. E para tal, pedagogicamente vemos o educador como um mediador entre esses dois mundos.

Para Vigotski (1987), somos sujeitos que nos construímos nas nossas relações pessoais, é no momento que essas relações acontecem que absorvemos e produzimos conhecimento, que desenvolvemos a nossa consciência como sujeitos no mundo. A ideia de que o professor é o mediador, por meio de uma perspectiva vigotskiana, traz uma nova complexidade das relações na construção do sujeito/objeto. O conhecimento é produto dessas relações. Nesse sentido o educador

poderá contribuir para a construção da autonomia de pensamento e de ação, ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental e oferecendo meios para a capacitação de seus alunos para participarem ativamente da sua “prática social” como sujeitos no contexto em que estão inseridos.

Mas para desenvolver tal função o professor precisa passar por um processo de sensibilização para com a literatura, abrindo assim um novo horizonte para o mundo das artes, pois já é de conhecimento a importância do hábito de leitura para o desenvolvimento não só linguístico das nossas crianças e adolescentes. Porem infelizmente vemos uma certa dificuldade até mesmo dos educadores em desenvolver essas temáticas, afinal temos que levar em consideração que os professores infelizmente ficam “engessados” em um conteúdo especifico que está no currículo, o qual são obrigados a seguir e em alguns momentos sofrem até mesmo repressão por desenvolverem atividades diferenciadas com os educandos.

Para Cosson (2009, p. 17) a literatura “é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Ou seja, o mundo literário abre a possibilidade de não ficarmos engessados no nosso circulo de vida individual, de deixarmos para trás o conceito de tempo e espaço, a possibilidade de sermos outras pessoas. Também para Bakhtin (2014), a literatura é polifônica, dialógica e ambivalente, ressaltamos mais uma vez a importância da sensibilização dos educadores para com o mundo literário, pois os mesmos são os mediadores nesse processo único e lindo de formação de um novo leitor de literatura, para o aluno passar a enxergar os textos literários não apenas como um produto de origem individual, mas sim como um processo que gera cultura, que é social, de natureza ideológica, artística e filosófica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado I, permitiu a compreensão do espaço escolar e o trânsito próprio à tarefa do pedagogo. Da reflexão acerca da função social da escola às práticas cotidianas do universo escolar levou o grupo a entender a leitura como célula dialética, afinal, a apropriação da ferramenta da leitura se realiza de forma plena na medida em que os estudantes se tornam leitores.

Para além da apropriação dos conteúdos escolares, a leitura neste projeto de intervenção foi apresentada aos estudantes como acesso a arte por meio da arte das literaturas de Cordel, Universal e Marginal.

A Literatura de Cordel permitiu a aproximação com uma expressão cultural localizada em um determinado espaço geográfico, cujo contato estabelecido possibilitou aos discentes compreenderem as vivências e a singularidade de um povo, estabelecendo relações com a questão do preconceito linguístico e a xenofobia dentro do ambiente artístico/literário.

O contato com a Literatura Marginal permitiu aos discentes compreenderem que todos os espaços sociais podem escrever e produzir arte, apresentando-lhes obras produzidas por moradores de regiões periféricas e contribuindo, tanto para reconhecerem a literatura como um bem cultural que pertence a todas as pessoas, quanto para desconstruir preconceitos de que nas periferias só há “crimes e pobreza”.

A Literatura Universal permitiu aos discentes perceberem que ela está presente nos mais diferentes aspectos da vida. A oficina pretendeu descontruir o ideário de que a literatura é algo distante e desinteressante. Destacou ainda a necessidade de contato com um importante volume de obras que lhes serão exigidas na continuidade de seu percurso escolar, particularmente, no vestibular.

Nessa direção, a apresentação da Unioeste teve o papel de despertar nos estudantes o interesse acerca da compreensão da Universidade pública, suas formas de acesso e o papel da literatura no ingresso e continuidade de seus estudos em qualquer área.

O objetivo próprio à prática de ensino foi alcançado na medida em que permitiu a vivência e reflexão dos envolvidos no denso e desafiador espaço escolar. As experiências seguidas de reflexão e análise são o caminho efetivo da formação do pedagogo.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. Contexto: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Vitória, v.
1, n. 27, p.238 258, 16 jul. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/?journal=contexto&page=article&op=view&path%5B%5D=1 0422>. Acesso em: 07 nov. 2019.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. Revista Educação Em Questão, 55(44), 169-190. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12210

BAKHTIN, M. M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico o que é, como se faz, Edições Loyola, 49ª ed, São Paulo, 2007.

COSSON, RILDO. Letramento Literário: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática,1986.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola. Goiânia: Alternativa, 2001. MARX, Karl. Grundrisse. Europäische Verlags-Anstalt, 1939

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 1991

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia, Editora Autores Associados, 32ª ed, Campinas, 1999.

SOLTES, Vania; RAUPP, Eliane Santos. A intencionalidade na propaganda publicitária, Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de graduado em Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO 18

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E ALGUNS DESAFIOS

Iolanda Montano dos Santos
Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu (FSJT/POA-RS). Especialista em Supervisão Educacional pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)
Faculdades Integradas São Judas Tadeu – FISJT/Porto Alegre-RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS)
E-mail: montanodossantos@gmail.com

Resumo: As discussões sobre a exclusão social e o suposto fracasso provocado pelas dificuldades de aprendizagem na escola são preocupações que fazem parte da pauta das políticas públicas. As análises acerca do quanto às crianças mal alfabetizadas ou que chegam ao terceiro ano sem compreenderem nada do que estão lendo mostram um contingente bastante desafiador. Com isso, este trabalho tem como objetivo discutir a aprendizagem como uma estratégia no contexto escolar, especificamente da educação básica, considerando-a como promotora de inclusão escolar e social. Verificar quais práticas pedagógicas facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita para as crianças dos primeiros anos de ensino fundamental é o principal debate deste texto. Educar tais crianças para tornarem-se "cidadãos úteis" e "cidadãos do futuro" implica tornar a aprendizagem mais significativa para todos. A partir dos eixos inclusão e aprendizagem, discuto na primeira seção, "Inclusão e a participação de todos na escola", a inclusão como uma estratégia para a aprendizagem de todos, associada às mudanças políticas, econômicas e sociais do movimento inclusivo. Na segunda, "Aulas inclusivas e a aprendizagem da leitura e da escrita", abordo a alfabetização e o letramento como importantes conceitos implicados em aprendizagens mais significativas, cujas práticas pedagógicas têm como ênfase o desenvolvimento de habilidades e competências como, por exemplo, a aquisição da habilidade de questionamento. E por fim, articulo as duas seções no sentido de compreender a amplitude do processo de ensino e aprendizagem, voltado para uma aprendizagem personalizada e ativa, que responda às diferenças sociais, culturais e individuais de cada educando.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Alfabetização; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto brasileiro, as discussões sobre a exclusão social e o suposto fracasso provocado pelas dificuldades de aprendizagem na escola são preocupações que fazem parte da pauta das políticas públicas. As análises acerca do quanto às crianças mal alfabetizadas ou que chegam ao terceiro ano sem compreenderem nada do que estão lendo mostram um contingente bastante desafiador.

Com base nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Conforme Avaliação, tal resultado significa que esses alunos são incapazes de localizar informações explícitas em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Em relação à escrita, 33,95% também apresentaram níveis insuficientes. Embora o número não seja tão alto em comparação com a leitura, percebe-se a gravidade do problema. Ou seja, não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. “Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto” (BRASIL, 2019, p. 10)

Diante desse quadro agravante, as análises feitas por muitos especialistas também corroboram com estimativas de que metade dos alunos chega ao final do terceiro ano sem saber ler e escrever. E é nesse contexto que a “Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n° 9.765, de 11 de abril de 2019, conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), tem como meta elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. A partir de tal política cria-se o Programa Tempo de Aprender sobre alfabetização, considerado o mais completo da história do Brasil, destinado principalmente às crianças da pré-escola e do 1° e 2° ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

Soma-se a essa pauta das políticas públicas, a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização. Conforme a BNCC, “espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e

2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado 'ortografização'" (BRASIL, 2019, p.14).

É a partir de tal cenário que este trabalho tem como objetivo discutir a aprendizagem como uma estratégia no contexto escolar, especificamente da educação básica, considerando-a como promotora de inclusão escolar e social. Nesse mote, a alfabetização tem sido entendida como o lastro principal de tudo o que se pretende fazer em nome da educação. Para tanto, verificar quais práticas pedagógicas facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita para as crianças dos primeiros anos de ensino fundamental significa pensar, também, que tais sujeitos precisam estar socialmente incluídos - alfabetizados e letrados. Educar tais crianças para tornarem-se "cidadãos úteis" e "cidadãos do futuro" – sujeitos pensantes, críticos e autônomos –, implica tornar a aprendizagem mais significativa para todos. Em outras palavras, que os aprendizes, juntamente com seus colegas e professores tenham maiores chances de construírem suas habilidades e competências na área da leitura e escrita – habilidade de processamento, de informações, de raciocínio, de indagação, de pensamento crítico e de avaliação.

Tendo em vista os eixos da inclusão e da aprendizagem, dividi o trabalho em duas seções. Na primeira seção, "Inclusão e a participação de todos na escola", discuto a inclusão como uma estratégia para a aprendizagem de todos, associada às mudanças políticas, econômicas e sociais do movimento inclusivo. Na segunda seção, "Aulas inclusivas e a aprendizagem da leitura e da escrita", abordo a alfabetização e o letramento como importantes conceitos implicados em aprendizagens mais significativas, cujas práticas pedagógicas têm como ênfase o desenvolvimento de habilidades e competências. E nas considerações finais, articulo as duas seções no sentido de compreender a amplitude do processo de ensino e aprendizagem, voltado para uma aprendizagem personalizada e ativa, que responda às diferenças sociais, culturais e individuais de cada educando.

2. INCLUSÃO E A PARTICIPAÇÃO DE TODOS NA ESCOLA

Num registro em que o tema da exclusão social tem estado no centro dos debates políticos educacionais, a política de Estado para inclusão tem levado os governos e as instituições a construir políticas sociais ditas mais inclusivas. Em nome

de uma *educação para todos*, tem-se dado especial destaque, por exemplo, ao respeito e à tolerância para com a diversidade. As políticas de inclusão têm ressaltado que incluir as pessoas em diferentes espaços sociais, pensando em suas necessidades e realidades, seria uma forma de desenvolver suas potencialidades e compensar suas deficiências e incapacidades. Todos os sujeitos podem desenvolver suas habilidades e competências, podem tornar-se sujeitos autônomos, capazes de autogerenciar suas próprias aprendizagens – “TODAS as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, e de fazê-lo com prazer...” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.180). Em outras palavras, uma prática pedagógica que tenha como foco o desenvolvimento do pensamento das crianças e o seu empoderamento como alunos ativos, cria as condições necessárias para que elas assumam a responsabilidade por suas próprias aprendizagens (VICKERY, 2016).

Nessa perspectiva, a inclusão[17] é entendida como “[...] uma forma de romper com práticas e relações sociais discriminatórias, ao logo de um processo de mudanças cotidianas de atitudes de uns em relação aos outros”. (SANTOS, 1998, p. 448). É dentro dessa mesma perspectiva que a igualdade de valores e direitos se reafirma, enfatizando que a possibilidade de aprender (aprender a aprender) deve atingir a todos indiscriminadamente.

Popkewitz (1999) refere-se à moderna criança escolar como a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para “uso” futuro e cujo objetivo seja automonitorizar o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Isso quer dizer que o sistema educacional terá de reconhecer a diversidade como uma fonte de riqueza para o convívio social (STOER e CORTESÃO, 2004). Isso quer dizer reconhecer a inclusão como uma importante estratégia tanto para o convívio social quanto para aprendizagem de todos na escola. Por isso, investe-se cada vez mais no cidadão, independentemente de suas deficiências.

Diz-se que as crianças são aprendizes ativos e indagadores. E é dentro dessa abordagem que

> [...] a aprendizagem ativa não está preocupada apenas com o ‘fazer’ que observamos nas crianças, embora estar fisicamente ativo é algo intrínseco

[17] A palavra *inclusão*, do latim *inclusionis*, significa encerramento, prisão; é o ato ou efeito de incluir. Do latim *includere*, incluir, tem como significado encerrar, pôr dentro de; juntar(-se); inserir(-se) (HOUAISS, 2001).

> ao seu comportamento de aprendizagem. Está profundamente preocupada com a busca das crianças por significado e maestria, com o esforço delas para assumir o controle de si mesmas e de seu mundo e, assim, conseguir participar plenamente dele. (FFIELD, 2016, 23).

Com o movimento pela inclusão, diz-se que a educação inclusiva toma outros rumos. Ao mesmo tempo em que a inclusão estabelece que conviver na diversidade faz parte da realidade dos seres humanos, afirma que a escola acentua as desigualdades devido às diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas, estabelecendo-se assim a necessidade de reformas nos currículos, nas formas de avaliação, na formação de professores e na promoção de uma política educacional de qualidade para todas as crianças.

A Declaração de Salamanca (1994) diz, por exemplo, que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem".

Com o movimento pela inclusão, intensifica-se a ideia de romper com o mito de que convivemos com duas educações: uma regular e a outra, especial. Acrescente-se a isso a suposta ruptura entre os paradigmas de modelo de deficiência e de modelo de inclusão escolar, a construção de novas arquiteturas escolares, a participação das comunidades, familiares e organizações não-governamentais nas decisões pedagógicas, a discussão sobre a metodologia e possíveis mudanças no currículo escolar. Acredita-se que, em decorrência da mudança de paradigmas (reducionista-organicista para um paradigma interacionista), se amplia o alunado da Educação Especial (CARVALHO, 2006).

Cabe aqui enfatizar que a "inclusão de pessoas com deficiências em ambientes educacionais inclusivos é um assunto complexo, porque prevê mudanças de paradigmas e transformação de toda a escola, de suas práticas sociais, culturais e pedagógicas" *(BITENCOURT; MAGALHÃES; RAVAGNANI,* 2020). Conforme esses autores, a escola pode "representar um espaço significativo para o desenvolvimento das crianças com deficiências, portanto, tem grande responsabilidade e papel fundamental na formação delas". Pois quando se trata de inclusão de alunos com deficiência e práticas pedagógicas é importante considerar as especificidades destes sujeitos, seus conhecimentos prévios. Ou seja, suas diferenças lingüísticas, culturais e sociais.

Alguns autores afirmam também que a deficiência, como incapacidade física, mental, sensorial não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem. Vejamos o que dizem os documentos oficiais.

> Acreditamos que a aprendizagem da administração das relações sociais e interpessoais, no contexto da diversidade, é fator essencial para a construção de uma sociedade democrática, e acreditamos, também, que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dessa competência. (BRASIL, 2000, p. 5).

> A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola são condições básicas para se caminhar na direção de escolas acolhedoras (de sermos receptivos aos níveis diferentes). Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados. (BRASIL, 2000, p. 34).

Mudar a escola... colocar a aprendizagem no centro das atividades escolares, esse parece ser o grande desafio proposto pelo movimento da inclusão. Ao referir-se à aprendizagem dos alunos, o Ministério da Educação (BRASIL, 2000) ressalta alguns fatores para que essa tarefa seja cumprida:

> [...] **a-** colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque a escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam; **b-** garantindo tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; **c-** garantindo o atendimento educacional especializado; **d-** abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; **e-** estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem do aluno. (BRASIL, 2000, p. 31).

Conforme define a LDB/1996, e sob o enfoque interacionista, a Educação Especial ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos, e volta-se para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Na esteira disso, ampliando o que já escrevi, os discursos oficiais salientam que a expressão *necessidades educacionais especiais*[18] pode ser utilizada para referir-se à capacidade ou à dificuldade das crianças.

> [...] Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a

[18] Desejamos apontar uma abordagem mais positiva para o que adotamos o conceito de necessidades educacionais especiais, não como nomenclatura aplicada a uma determinada deficiência que se supõe que uma criança possa ter, mas em relação a tudo o que lhe diz: tanto suas habilidades quanto suas inabilidades – na verdade todos os fatores que imprimem uma direção no seu progresso educativo. (NORWICH *apud* CARVALHO, 2006, p.41).

> escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes das dos demais. (BRASIL, 2006, p. 42).

Em uma escola inclusiva, as práticas pedagógicas consideram que "os estudantes têm voz e são ouvidos, apóiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos, compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da comunidade escolar". (BRASIL, 2005, p. 12).

Em tal contexto educacional, é preciso que tanto a escola quanto o professor estejam preparados para receber esses alunos e dar-lhes o apoio pedagógico necessário, ou seja, tornar suas aulas mais inclusivas e significativas. Esse tipo de prática significa que o professor, na aprendizagem ativa, deve "estimular ideias e fazer conexões na aprendizagem das crianças enquanto trabalha ao lado delas, por meio de perguntas, fornecendo recursos e fazendo sugestões em resposta às ideias das crianças" (FFIELD, 2016, p. 31). Ou seja, "criar andaimes" (FFIELD, 2016, p. 32) para os alunos, dando suporte necessário para capacitá-los a trabalhar de forma independente com uma tarefa

3. AULAS INCLUSIVAS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

As novas contribuições científicas, em especial da psicologia da aprendizagem e da área da linguística, assim como as muitas demandas sociais relacionadas à alfabetização e democratização do ensino, impulsionaram a pesquisa e a experimentação na "lectoescrita".

Nessa abordagem, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) refere que "a ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita" Acrescenta-se a isso a ideia de que a leitura e a escrita permitem ao aluno desenvolver outras importantes habilidades, impactando positivamente toda sua vida escolar, pessoal e profissional.

É a partir de tais contribuições teóricas que se pode constatar importantes mudanças "nas concepções que determinam a problemática do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção escrita" (JOLIBERT, 2006, p. 179).

Essa mesma autora aponta algumas mudanças relevantes para o entendimento desse novo quadro teórico para abordar a aprendizagem da leitura e da escrita: mudança na concepção da aprendizagem, na representação das crianças e de suas possibilidades, na concepção da construção da linguagem, na concepção da própria linguagem escrita e de sua unidade, e na concepção do que é ler e escrever.

Segundo Jolibert (2006), a aprendizagem é entendida como um processo centrado no aluno e na sua atividade, caracterizada pelo seu aspecto significativo, ativo, interativo, social e reflexivo.

Resumidamente, podemos dizer que a partir desse conjunto de mudanças houve um melhor conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, cujas práticas estão diretamente relacionadas à compreensão leitora e de produção de textos. Implicações que resultam no entendimento que: "TODAS as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, e de fazê-lo com prazer, desde que possam..."

> Vivenciar um **clima acolhedor** para as suas próprias experiências, sua cultura, sua linguagem, capaz de incentivar suas curiosidades [...]. **Um meio estimulante** feito de expectativas positivas e de intercâmbios sociais. Experimentar **situações de aprendizagem que sejam também situações de vida**, que tenham sentido para as crianças, que façam parte de seus projetos [...] Encontrar **textos autênticos, de todos os tipos** que sirvam para alguma finalidade. [...] Contar com **apoio metodológico** adequado, que lhes permitam ser realmente ativas, refletir sobre as suas aprendizagens e encontrar ou elaborar ferramentas apropriadas quando delas precisarem. (JOLIBERT, 2006, p. 180)

Dentro dessa lógica, na prática inclusiva, o modo de organizar o ensino implica uma flexibilização curricular como estratégia para responder aos diferentes estilos de aprendizagem do aluno. Em outras palavras, tal estratégia seria uma forma de "atender às necessidades educacionais especiais do aluno quanto ao que deve aprender, como e quando, e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados" (BRASIL, 2005, p. 177).

Nesse sentido, a questão central da "aula inclusiva" é:

> [...] a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação. (BRASIL, 2005, p.175).

As aulas inclusivas podem e devem ocupar esse espaço, uma vez que, ali, o aluno encontra o tempo e as condições ideais para aprofundar-se na leitura e

discussão de textos. Isto porque o estudo se dá em pequenos grupos, o que favorece a criação de um espaço afetivamente seguro para a troca de ideias e a participação de todos; o cronograma é flexível, permitindo que as leituras avancem de acordo com o ritmo do aluno.

> [...] Na prática inclusiva, o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os aluno(a)s construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades de sala de aula. A experiência demonstra que, quanto mais flexível e ajustado for o ensino às diferenças individuais do(s) aluno(a)s, maiores serão as possibilidades de os aluno(a)s aprenderem e participarem das atividades juntos com seus companheiros. (BRASIL, 2005, p.175).

De acordo com Ansell e Foster (2016, p.217), "a fala é a base da aprendizagem do letramento e que, para os professores, é essencial criar uma cultura de sala de aula que coloque as crianças no centro da aprendizagem". Esses mesmos autores também salientam que "a fala em sala de aula é considerada essencial para envolver os alunos na construção de significados e no desenvolvimento de compreensões dos alunos em linguagem e letramento" (ANSELL; FOSTER, 2016, p.224).

Alguns autores têm contribuindo com a ideia da "fala dialógica" que deve ser coletiva, recíproca, solidária, cumulativa e significativa, ampliando esse conceito e refutando o de "ensino interativo que enfatiza o desenvolvimento de ritmo e progressão na aprendizagem (ALEXANDER *apud* ANSELL; FOSTER, 2016, p.222).

Há um consenso entre alguns autores sobre os fatores que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno: considerar o entorno social e cultural a que pertence o aluno e considerar a diversidade; criar condições para a prática cotidiana da linguagem falada e escrita; respeitar os conhecimentos dos alunos ajudando-os na construção de novos conhecimentos sobre a língua escrita; despertar o gosto pela leitura e escrita e a necessidade da sua utilização; estimular a expressão de outras linguagens (jogos, desenhos, etc); levar em conta as oportunidades oferecidas pelo mundo letrado, estimulando as habilidades de leitura, entre outros (BRASIL, 2005).

Vale salientar, aqui, o que Tfouni (*apud* Soares, 2002) diz sobre a diferença entre alfabetização e letramento, enfatizando o caráter individual da alfabetização e o caráter social do letramento. A respeito de tal diferença, essa autora refere o seguinte:

> [...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso

> é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. (TFOUNI *apud* SOARES, 2002, p.144, 145)

Coerentemente com o conceito apresentado em Soares (1998), letramento é o *estado ou condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam de eventos de letramento. Essa mesma autora argumenta que indivíduos ou grupos sociais ao apropriarem-se do uso da leitura e da escrita acabam mantendo com os outros e com o mundo que os cercam formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002).

Na esteira disso, as práticas educacionais foram tomando um rumo no sentido de adaptá-las (pelo menos essa seria a intenção pedagógica) à ordem de desenvolvimento natural das habilidades das crianças e seus interesses. O currículo deverá estar baseado no estímulo e habilidades, conforme o desenvolvimento adequado para que a aprendizagem se efetive de fato.

Dentro dessa abordagem, as contribuições das teorias construtivistas e sócio-interacionistas têm sido consideradas fundamentais para a área da aprendizagem da leitura e da escrita. Pois, partem da ideia de que a aprendizagem de um indivíduo não depende só de sua atividade individual, mas da sua interação social como veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento social, histórico e culturalmente construído.

E é nessa dinâmica que cabe, também, ao educando a sua aprendizagem. Ao referir-se ao educando como responsável pela sua própria aprendizagem, vale ressaltar:

> [...] cabe ao educando individualizar a sua aprendizagem e isso ocorre quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades. Já o ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica escolhas e intervenções do professor, que passa a controlar de fora o processo de aprendizagem. [...] Intervenção do professor deve ser direcionada para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, sem lhe tirar a condução do seu próprio processo educativo. (BRASIL, 2000, p. 34-35).

Esses estudos têm mostrado a importância da interação social para a aprendizagem como, por exemplo, o quanto o aluno aprende de forma mais eficaz quando o faz num ambiente de interação com seus colegas, através de estratégias de caráter social que estimulem e favoreçam a aprendizagem: as discussões em grupos (diálogos criativos) e o poder da argumentação entre diferentes alunos que possuem distintos graus de conhecimento sobre um determinado tema (CARRETERO, 1997). O excerto que segue mostra tal propósito:

> O professor estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo a exposição das idéias e contrapondo-as todo tempo, provocando posições críticas e enfrentamentos próprios de um ensino democrático. [...] investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, o professor garante a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos. (BRASIL, 2000, p. 44).

As contribuições teóricas que se traduzem pelas capacidades de "aprende-se fazendo", "aprende-se resolvendo problemas" ou "aprende-se interagindo com o mundo", parece que cria as condições de possibilidade de modificação (cognitiva, social, afetiva) que se opera no indivíduo quando da sua aprendizagem.

Nessa concepção de que a aprendizagem do aluno é o resultado da sua interação com o mundo, é importante salientar que na prática inclusiva o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os alunos construam aprendizagens significativas e participem ao máximo possível das atividades da sala de aula. Assim, para o processo de aprendizagem é fundamental a maneira como o professor organiza este processo, as metodologias, os materiais, os critérios e os procedimentos de avaliação utilizados por ele.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo e tecnológico exige, de forma cada vez mais complexa, o domínio da leitura e da escrita. A inclusão do sujeito na vida social e o desenvolvimento pleno no exercício de sua cidadania requer que tal sujeito seja alfabetizado e letrado.

Assim, chegando às considerações finais é importante dizer que este artigo não procurou mostrar um novo método ou apresentar uma receita de um método ideal, mas pensar na possibilidade do trabalho pedagógico ressignificado. Ou seja, a partir

de um quadro teórico considerado recente, reestruturar a maneira de pensar e organizar as práticas da sala de aula. Portanto, pode-se dizer que é organizando os processos de ensino que se viabiliza a aprendizagem e a participação dos alunos no espaço da sala de aula.

Daí a importância de que o espaço da sala de aula seja concebido como uma comunidade organizada, colaborativa e cooperativa de aprendizagem. O caráter cooperativo da aprendizagem implica uma interdependência positiva, que diz respeito à capacidade de trabalhar com outros colegas, de trabalhar com maior autonomia. Em outras palavras, está relacionada à ideia de que "não se pode ter sucesso sem os demais" (BRASIL, 2005, p. 210).

Desse modo, além de outros objetivos curriculares, as práticas inclusivas, também, estariam promovendo o desenvolvimento de novas habilidades e competências, potencializando as vivências e a participação ativa dos alunos. Aqui, vale as palavras da autora:

> [...] a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania. Na interação com os seus pares e com os professores, por meio de variadas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender, com empenho, responsabilidade e alegria. (GOULART, 2007, p. 88)

Nesse sentido, a aprendizagem tem significação especial e mais abrangente. O desempenho de cada indivíduo é importante para um resultado geral de sucesso; o desempenho de cada sujeito dentro de uma rede se torna importante e é objeto de otimização.

Nessa rede, acredita-se que a docência implica desenvolver um trabalho colaborativo e cooperativo que resulta em respeito mútuo (interação professor-aluno) e no desenvolvimento pessoal e social dos nossos alunos. A docência implica também desenvolver estratégias para a resolução de problemas que possam ser aplicadas na vida real; implica o uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica. Em suma, implica apresentar desafios cognitivos que instiguem as crianças e jovens a pensar de modo reflexivo e sistemático, capacitando-os a atender as exigências do século XXI, que nos parece cada vez mais desafiadoras.

REFERÊNCIAS

ANSELL, Carrie; FOSTER, Tor. Falando e aprendendo por meio da linguagem e do letramento. In: VICKERY, Anitra. [et al.]. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016. p.222-224.

BITENCOURT, Kedma dos Santos; MAGALHÃES, Claudia do Socorro Azevedo; RAVAGNANI, Luis Ricardo. Educação inclusiva: as práticas pedagógicas e a relação professora/aluna surda no processo ensino aprendizagem de uma escola em Abaetetuba-PA. Revista Brazilian Journal of Development, São José dos Pinhais, v.6, n° 4, 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.mec.gov.br/ Acesso: 25/08/2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Organização: SORRI-BRASIL. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília-DF, 2005. p.175-235.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização – PNA/ Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CARRETERO, Mario. Construtivismo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FFIELD, Mary. Aprendizagem ativa na educação infantil. In: VICKERY, Anitra. [et al.]. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016. p.31-32.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos da reflexão. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-96.

HOUAISS, Antonio. Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 1.0. S/I: Ed. Objetiva, dez. 2001.

JOLIBERT, Jossette. et al. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999. p.173-210.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias consequências. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). A escola cidadã no contexto na globalização. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.440-452.

SANTOS, Iolanda Montano dos. Inclusão escolar e educação para todos. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2010. Tese de Doutorado.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n□81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Multiculturalismo e política educacional em um contexto global (perspectivas européias). In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.169-180.

VICKERY, Anitra. [et al.]. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAPÍTULO 19

IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA DOCENTE: QUE PROFESSORES ESTÃO SENDO FORMADOS?

Beatriz Teles Fernandes
Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro
E-mail: beatriztefer@gmail.com

Profª. Drª Karla da Costa Seabra/UERJ
E-mail: seabrakc@uol.com.br

Resumo: Este trabalho foi apresentado com um trabalho monográfico e reflete sobre a influência da formação inicial para a prática pedagógica docente. Para realizá-lo, foi feita uma retomada histórica da trajetória da profissão e do próprio curso de Pedagogia, além da análise dos principais cursos de pedagogia do Rio de Janeiro, de acordo com a Folha de São Paulo (2016). Além disso, uma pesquisa com professoras/professores licenciados por estas universidades foi realizada, objetivando compreender se estes saberes formativos adquiridos nos anos de curso são de fato percebidos e aproveitados em seu trabalho. O resultado traz experiências positivas, que reiteram que o professor deve ser pesquisador, ou seja, sua formação é contínua. Conclui-se observando que a formação inicial tem grande impacto na prática docente e que a Pedagogia é uma área extensa, que abarca inúmeros conhecimentos, logo, não há como ser suficiente, ainda que alguns ajustes atuais estejam sendo realizados para sua melhoria.

Palavras-chave: Formação Inicial; Curso de Pedagogia; Formação de Professores.

1. HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Sabe-se que a carreira do magistério é de extrema importância para a construção da sociedade. A fim de conhecer a fundo sua origem e trajetória até os dias atuais, o presente estudo iniciará fazendo uma retomada histórica, seguindo de reflexões a cerca do tema.

De acordo com Azevedo (1963, p. 93), a educação brasileira na colonização inicia-se com o intuito de homogeneização de cultura e idioma. Este processo é realizado por diversas congregações religiosas, porém, os jesuítas tiveram destaque no ato educativo proposto da época – a catequese.

Os sacerdotes jesuítas foram os pioneiros na docência brasileira. Para que este cargo fosse ocupado, era necessário cumprir alguns requisitos:

> (...) eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos, os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (CASTRO, 2006, p. 3).

Ainda no século XVIII, o sistema educacional jesuítico começa a entrar em decadência. Em 1749 eles são expulsos do Brasil e inicia-se com isto, a Reforma Pombalina.

Durante o período administrado pelo Marquês de Pombal, inicia-se a estatização do ensino, ou seja, a responsabilidade da educação não é mais relacionada à Igreja, começa a "laicização da educação".

A admissão dos professores neste período era por concurso público - este era de responsabilidade de comissários que eram indicados pelo Diretor Geral dos Estudos[19] (CARDOSO, 1999, p. 106).

O concurso não exigia diploma ou formação específica, nem idade mínima para lecionar[20]. Ao serem aprovados recebiam uma autorização/licença para ministrar as aulas, que deveria ser renovada após seis anos.

É importante reiterar que ainda que existisse o processo de aprovação para lecionar, a categoria docente não era vista como uma profissão principal. Ainda não

[19] Esta responsabilidade foi alterada com o passar dos tempos; "Com a extinção do cargo de Diretor dos Estudos, o concurso passou à competência dos vice-reis, governadores e o bispo, e depois da Independência, aos governadores e presidentes das Assembleias Provinciais" (Cardoso, 1999, p. 115).

[20] Até a decisão de 10 de dezembro de 1830, quando o governo decidiu por estabelecer que menores de 25 anos não poderiam lecionar nas primeiras letras. (CARDOSO, 1999, p. 116).

havia uma profissionalização da área, sendo assim, muitas vezes era um ofício secundário.

A profissionalização só vem a ser uma preocupação com a criação das escolas de ensino mútuo, no século XIX. Estas instruíam a metodologia de trabalho, ou seja, o método Lancaster[21], e as primeiras letras (CASTRO, 2006, p. 5).

Acrescenta-se que o Método Lancaster era um método militarizado e que os profissionais desta área também podiam lecionar, ao menos até 1832, quando foram proibidos de atuar como docentes. É importante observar que este método apresentou resultados inferiores ao que era esperado e uns dos motivos foram a falta de capacitação/especialização do professor da classe e os poucos recursos pedagógicos oferecidos aos docentes nesta época (Vicentini e Lugli, 2009).

Em 1835, criou-se a primeira escola normal, em Niterói, no Rio de Janeiro. Estas instituições eram responsabilidade do Estado, que era encarregado pelo pagamento dos professores, o que nem sempre ocorria de forma regular, tal qual como atualmente. O não repasse da remuneração ocasionou por diversas vezes, o fechamento e abertura sucessivas destas instituições, como foi o caso da Escola Normal de São Paulo (Vicentini e Lugli, 2009).

Além das disciplinas oferecidas para cada um dos públicos, a formação moral e religiosa também se fazia presente, de acordo com Castro (2006). O segundo item reconhece novamente que ainda que tenha existido a intenção de tornar educação laica, isto não foi seguido.

Para que se ingressasse na escola normal, era necessário cumprir requisitos estabelecidos, tais como: boas condições morais, portanto, boa morigeração, saber ler e escrever, ser cidadão brasileiro, entre outros (CASTRO, 2006).

É possível notar a pouca procura às Escolas Normais neste período. Isto se justifica porque os profissionais da área tinham baixa remuneração e consequentemente um grande desprestígio, como de acordo com Vicentini e Lugli (2009, apud Azevedo, 1976 e Tanuri, 1969).

Além disto, Vicentini e Lugli (2009) citam que de acordo com Vilela (2005), havia preferência pelo modelo anterior de formação docente, já que este proporcionava facilidades de acesso como não ter idade mínima de 18 anos – esta era cobrada para ingressar na escola normal.

---

[21] Consiste em uma metodologia onde o discente mais avançado ensina aos que não aprenderam.

Já em 1890, após um tempo de surgimento da escola normal (1835, grifo nosso), ocorre a Reforma Benjamin Constant. Esta objetivava organizar os conteúdos e práticas metodológicas na educação básica e foi responsável por mudanças significativas no currículo das escolas normais, como por exemplo, a inclusão de disciplinas de caráter científico (Vicentini e Lugli, 2009).

A graduação em pedagogia surgiu tempos depois, em 1939. Os profissionais graduados em pedagogia tinham a habilitação para lecionar no ensino secundário (Brzezinski, 1996, Apud Furlan, 2005) – nas escolas normais e nos institutos de educação.

Nota-se observando que a trajetória docente, ainda que ocorra desde o período de formação do país, tem problemas que se repetem até os dias atuais. Isto demonstra que falhas e desprestígio da profissão tem um traço histórico.

2. A PROFISSIONALIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DOCENTE

Ao analisarmos a historicidade da trajetória docente, é possível perceber grandes dificuldades impostas em sua construção.

Podemos perceber que a profissionalização docente foi um processo longo. Vemos, ainda na atualidade, a dificuldade que o magistério tem em ser colocado como profissão. Há uma questão muito forte que põe o “ser – professor” como missão.

Reitera-se que não há problemas em considerar a profissão docente como missão, como uma carreira em que o amor à sua profissão seja o principal. A questão desta é justamente o fato de que, por diversas vezes, é atribuído apenas este sentido, desqualificando o atributo de que somos uma classe que trabalha e têm direitos.

Paulo Freire ainda traz à discussão os termos designados aos docentes no livro "Professora, sim. Tia, não", ao pontuar que

> Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 1997, p. 9).

Além disto, o autor pontua que outro aspecto que influencia na desvalorização da docência, são os motivos que levam à escolha desta carreira. Acredita se que o magistério é uma profissão que leva à criticidade, à formação social e por diversas vezes, se torna uma opção, não por identificação e sim, por falta de opção.

De forma geral, conclui-se percebendo que, com o passar dos tempos, a desvalorização docente não teve grandes mudanças, bem como sua trajetória como um todo. Observam-se muitas permanências, poucas mudanças e a insistência da visão de uma profissão “falida”.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA

Atualmente, para ser professor, o grau superior só é exigido de acordo com a modalidade de ensino em que se pretende trabalhar. As licenciaturas formam profissionais para atuação em nível médio e fundamental, em disciplinas específicas. Além disso, há também para estas modalidades a graduação em Pedagogia, que forma profissionais capacitados para atuação na Gestão Escolar, ainda que o foco principal seja a docência, enquanto o magistério em nível médio restringe-se a Educação Infantil[22].

O curso de Pedagogia é um dos cinco mais procurados do país[23], contemporaneamente. Em seu início, o intuito de “especializar” professores já experientes para carreiras administrativas, ou seja, formar técnicos educacionais (BRITO, 2006, p. 1).

Com o passar dos anos, as atribuições dos pedagogos foram aumentando, como já visto anteriormente. Hoje, não só cabe à docência para crianças e o papel administrativo, como também foi incluso a Educação de Jovens e Adultos e a inserção do profissional advindo da pedagogia em empresas.

As Diretrizes Nacionais da Formação de Professores, promulgada em 2005, destaca que a graduação deve ter caráter teórico, com diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso (BRITO, 2006, p. 6).

Gatti, porém, aponta que “os cursos de pedagogia não garantem a prática que é, em tese, dita como “obrigatória” nas Diretrizes Nacionais” (GATTI, 2009, p. 120). A autora diz que os estágios sugeridos durante as graduações são, em sua maioria, apenas de observação e que a cobrança dos mesmos não resulta na realização destes.

---

[22] Disponível em < http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao> Acesso em 24 set,2017.

[23] Disponível em < http://g1.globo.com/especial publicitario/educa mais brasil/estudar para transformar/noticia/2017/06/saiba-quais-sao-os-5-cursos-mais-procurados-no-brasil.html> Acesso em 24 set, 2017.

Dito isto, observamos então, que a graduação disponibiliza muito mais de teorias do que a prática em si, ou seja, não há aplicação daquilo que se é passado nestes anos, bem como ausência de diálogo com a escola, principal âmbito de atuação do pedagogo. Isto aponta que a didática que o graduando deveria levar para a sala de aula depois de formado é dada na faculdade de maneira precária.

Há pouca participação do docente durante a graduação em ambiente escolar. Falamos da escola, julgamos a mesma, pontuamos seus erros, mas em que momento nos fazemos verdadeiramente presentes? Falamos dos discentes, porém, quando nos relacionamos com os mesmos? Onde exercitamos a empatia necessária para uma prática em que os resultados se verão como positivos, dentro destes quatro anos?

Depois de formado, o docente pode procurar cursos de especialização – ato conhecido como "Formação Continuada". Pontua-se que esta modalidade deveria servir para complementar o que foi aprendido no período de graduação, porém, percebe-se que por diversas vezes o profissional costuma buscar aquilo que faltou em sua formação, desvirtuando assim, o intuito de "somar", que se torna aprofundar o que foi "raso".

É necessário trazer uma discussão que também marca o ensino superior, que diz respeito à valorização do profissional do magistério. Como visto, historicamente, é uma carreira que sofre com constante depreciação em relação às outras, seja esta diminuindo a profissão, ou também pela questão monetária.

Então, pode-se dizer que o desânimo perpetuado pelos profissionais docentes possivelmente advém do estudo que ele julga não pôr em prática em sua rotina, a falta de prestígio instaurada socialmente, os baixos salários, entre outros.

4. PEDAGOGIA: QUE FORMAÇÃO É ESSA?

Após observar os principais marcos da trajetória da história docente, é necessário compreender a atual formação que o professorado tem adquirido, bem como o papel social que a profissão em questão possui. Vê-se na prática o resultado de tudo aquilo que nos é proposto a fazer já que

> "A prática educativa (...) é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos,

> também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo." (FREIRE, p. 32).

Ao falar a respeito de nosso "preparo científico", como supracitado, referimo-nos imediatamente à formação que recebemos para lidarmos com outras trajetórias.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para melhor compreensão do que esta formação representa para cada docente, fez-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório que objetivou trazer a reflexão dos profissionais.

Treze professores graduados, sendo um pela UFRJ, seis pela UERJ, um vindo da UNIRIO, três formados pela Estácio de Sá e dois graduados pela Pontifícia Universidade Católica responderam o questionário aplicado. Estas universidades foram escolhidas baseadas no Ranking Universitário feito pela Folha de São Paulo de 2016, que elegem as mesmas baseando-se em cinco indicadores: Pesquisa científica, qualidade do ensino, internacionalização, mercado de trabalho e inovação.

A fim de preservar a identidade das entrevistadas, que não foram obrigadas a inserir seu nome no presente questionário, iremos nos referir as mesmas pelo nome de sua universidade de formação inicial.

Diante das respostas que foram averiguadas, percebemos que as professoras acreditam que sua formação não tem caráter suficiente para sua prática, confirmando o que Gatti diz ao falar sobre o cenário de formação docente não é nada animador (2013, p. 36).

Abaixo, seguem as perguntas e respostas que contribuíram para a pesquisa relatada anteriormente.

1. Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

A maioria das docentes que respondeu à pergunta relatou ser um sonho ou paixão exercer a profissão de professora. Apenas três das entrevistadas, todas estas formadas pela UERJ, disseram outros motivos.

O primeiro deles é a facilidade de acesso ao mercado de trabalho, a resposta subsequente aponta a influência familiar e a última diz não ter um motivo específico, apenas estava perdida em período de vestibular.

2. Como você relaciona a sua formação (graduação) com sua prática em sala de aula?

Para uma das graduadas da UERJ, que atua como docente há pouco mais de um ano, a relação da prática com a teoria é “quase nula”, já que para ela, “a universidade é muito *conteudista* e pouco prática”.

Outra professora, da mesma universidade, diz que o que aprendeu na graduação não foi suficiente para sua prática pedagógica, enquanto uma terceira diz ser impossível aplicar algumas teorias ensinadas em seu período de graduação.

Em contrapartida, a docente da PUC diz que a teoria dá subsídios para sua prática, ou seja, norteia, bem como a professora formada pela Estácio de Sá. A primeira diz que ainda que esta “facilidade” seja fornecida, é algo que afasta a realidade do ideal proposto pelos conceitos do período de graduação.

A entrevistada da UNIRIO afirma que a prática é uma forma de lapidação do bruto, que é a teoria em questão.

O docente formado pela UFRJ traz uma fala interessante dizendo que o que o forma professor é o “o ato de relacionar os conhecimentos que possui com as vivências do cotidiano escolar.”.

3. Você considera sua formação suficiente para a prática em sala de aula? Por quê? Se não, o que deve mudar?

Todas responderam que a graduação, ou seja, a formação inicial não é suficiente, exceto uma delas, que foi estudante da PUC, que diz que “o resto se aprende fazendo”.

É importante considerar a fala de uma das graduadas pela UERJ que ressalta que “A pedagogia tem muitas ramificações... seria impossível abordar tudo em um único curso. Ou seja, apesar de não achar suficiente, acredito que não há como mudar... o que eu faço é complementar a graduação com a formação continuada, pós-graduação, cursos de extensão, dentre outros.”.

Outra resposta que merece destaque, de outra docente formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é a de que ela considera que sai extremamente despreparada para a prática da sala de aula: “Não considero! Não saio preparada para a sala de aula, não saio sabendo planejar uma aula decente, não sei lidar com os acontecimentos do dia a dia, acho que falta muito as questões práticas da sala de aula, mesmo tendo os estágios!”.

O docente graduado pela UFRJ aponta coerência com os resultados finais ao dizer que “A formação em pedagogia jamais vai contemplar todas as demandas em sala de aula, mas cabe cada docente ser um professor pesquisador. Acredito que este é o diferencial para que esta prática seja suficiente.”.

4. Você acha que os estágios realizados durante o curso ajudam/ajudaram para melhor relacionar teoria x prática?

A maioria das docentes, com exceção de duas, responderam que os estágios auxiliaram para o melhor relacionamento de teoria e prática. As professoras que foram contra esta ideia são formadas pela UERJ e alegam não ter tido acompanhamento apropriado, ou que os estágios obrigatórios possuem tempo reduzido. Uma delas, diz ter aprendido muito mais com o chamado estágio remunerado e bolsas de estudo.

5. Em relação aos conteúdos que você ministra acha que tem fácil domínio? Como o curso contribuiu para isto?

Uma das professoras formadas pela UERJ diz que tem fácil domínio, pois atua em educação infantil e sua universidade propiciou formação adequada para este segmento, porém, se fosse EJA ou EF1, ela sentiria extrema dificuldade.

A docente da UNIRIO acredita que o aprendizado deve ser contínuo e por isso, ela acredita que deve pesquisar os conteúdos mencionados. Uma das docentes formadas pela PUC acredita que “as metodologias são focadas no como fazer, não no que ensinar. Os conteúdos específicos devem partir de pesquisa do professor.”.

Está feliz atuando como docente?

Todas as entrevistadas demonstraram estar felizes e realizadas com a profissão em questão.

A análise das respostas das docentes envolvidas nas pesquisas nos leva a acreditar que a Formação de Professores exige atualização e reformulações para seu melhor aproveitamento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já visto anteriormente, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores afirmam que a estrutura do curso e o domínio do conteúdo implicam de forma incisiva na qualificação do professorado (p. 17).

Atualmente, sabe-se que foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Formação Professores, que propõe mudanças significativas com a proposta de se ter uma formação interdisciplinar.

> A BNCC corresponde a uma expectativa de mudanças na preparação inicial dos professores realizada nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada oferecida pelas redes de ensino após o ingresso no magistério. (MARCHELLI, 2017, p. 55).

A proposta traz consigo uma nova versão de estágio, denominado residência pedagógica, a fim de suprir à questão dos estágios obrigatórios que são vistos como “insuficientes” pelas professoras entrevistadas.

Gatti (2013, p. 39) afirma o que as entrevistadas colocam a respeito de que a graduação não supre as necessidades da sala de aula, dizendo que a “formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável.”.

Além disso, cabe pensar que nenhuma formação basta e que o docente tem em sua veia o “ser pesquisador”, faz parte de sua profissão que assim seja (FREIRE, 1993, p. 189).

Isto, aliás, é reafirmado por Cunha ao dizer que

> os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional. (CUNHA, 2007, p.10).

Em suma, ainda que a formação inicial dos professores brasileiros tenha este requerimento de uma reformulação e atualização, reafirma-se que o aprendizado docente deve ser permanente, como afirma Ciclini e Figueiredo (2016, p. 7).

Reitera-se que esta pesquisa é uma leitura superficial e inicial pelo número de entrevistados, mas que dá indícios para pensar em outras questões referentes à formação inicial e continuada, abrindo possibilidades para ampliar este trabalho futuramente.

A formação inicial tem grande impacto na prática docente e a Pedagogia é uma área extensa, que abrange outras áreas que não só a docência, logo, não há como ser suficiente, até porque, a formação de um educador deve ser contínua.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. 4ºed., Universidade de Brasília, 1963.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1& pagina=8&totalArquivos=72.

BRITO, Rosa Mendonça. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil.** CARDOSO, Thereza Fachada Levy. História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal. 1ª ed. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2014, p. 106 - 115.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. UMA RETROSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIAS E QUESTIONAMENTOS. In VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006.

CAVALCANTE, Luciana Matias; SOUZA, Alexsandro da Silva; NASCIMENTO, Pollyana Cristina Costa; JÚNIOR, Carlos José Costa; SOUSA, Apollo Kennedy Cardoso. **A PEDAGOGIA NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DA SUA IDENTIDADE**

CICLINI, G. A.; FIGUEIREDO Arthane M. Sobre as professoras dos primeiros anos e suas práticas: influências da formação. Revista Educar, 2016. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200293>. Acesso em 12Mar2018

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. Revista Cocar, 2007.
Disponível em <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf>. Acesso em 12Mar2018.

FREIRE, Paulo (1995). Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa. ensinar. São Paulo, Cortez.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade (2008). História Do Curso De Pedagogia No Brasil: 1939-2005.

GATTI, B. (coord) e BARRETTO, Elba Siqueira de. **PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS**. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

MARCHELLI, P. S.. Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA , v. 7, p. 53-70, 2017.

NÓVOA, António. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora. (p.13-34).

Projeto Político Pedagógico – Universidade do Estado Rio de Janeiro

Projeto Político Pedagógico – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Projeto Político Pedagógico – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SOUZA, D. B.; FERREIRA, R., Bacharel ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro, 1ª ed. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. Como se preparavam os professores para o ensino? As instituições em formação. In: VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (p. 27-66).

CAPÍTULO 20

APRENDENDO QUÍMICA COM A PRODUÇÃO DE SABÃO

Luana Barbosa Oliveira
Instituto Federal de Brasília – Campus Gama
E-mail: luanaoliveira2010@gmail.com

Bruno Alves Cândido
Instituto Federal de Brasília – Campus Gama
E-mail: bruno.candido@estudante.ifb.edu.br

Vítor Pereira Cambraia
Instituto Federal de Brasília – Campus Gama
E-mail: vicamper24091996@gmail.com

Edgar Gomes Monteiro
Instituto Federal de Brasília – Campus Gama
E-mail: edgarg.monteiro@gmail.com

Lucas Sousa da Silva
Instituto Federal de Brasília – Campus Gama
E-mail: lucastmrv18@gmail.com

Eder Alonso Castro (orientador)
Instituto Federal de Brasília – Campus Gama
E-mail: eder.castro@ifb.edu.br

Resumo: O ensino de química é desafiador, em função da dificuldade de compreensão dos estudantes diante dos conceitos abstratos e das inferências necessárias aos conteúdos dessa área. Com intuito de viabilizar a melhor compreensão dos estudantes acerca de tais conceitos, foi realizada uma atividade interdisciplinar no ensino de química com vinte alunos, do ensino médio, utilizando-se de uma oficina de confecção de sabão com óleo de cozinha usado. A oficina foi embasada nos conceitos químicos de polaridade e saponificação. Os objetivos eram: identificar as reações ocorridas nas misturas, avaliar as reações e suas transformações, assim como, identificar a presença da química em nosso cotidiano. Inicialmente aplicou-se um questionário para avaliar o conhecimento químico dos alunos, antes da exposição teórica e das demonstrações práticas da oficina. Após a oficina repetiu-se a aplicação do questionário e constatou-se uma alteração no nível de conhecimento dos participantes.

Palavras-chave: Ensino de Química; Polaridade; Saponificação; Química no cotidiano.

1. INTRODUÇÃO

Ainda hoje é comum o método de ensino dado pela transmissão de conhecimento de conteúdo para os alunos, tornando-os meros sujeitos passivos memorizadores de teorias e leis abstratas de forma a não relacionaram os conhecimentos científicos com suas vivências sociais, esse tipo de metodologia é conhecido como ensino tradicional (SOUZA. 2015).

No livro Práticas Pedagógicas em Química (SOUZA. 2015**)** o autor, avalia o ensino tradicional apenas como a transmissão de conhecimento centrado em aulas expositivas, que reforçam tendência tecnicistas, surgida no Brasil em meados dos anos sessenta, que tem o processo de ensino e aprendizagem associado a materiais didáticos adaptados pela psicologia comportamental, modelando o estudante e isolando os conteúdos abordados, da vivência do aluno. Essa forma de aula é muito comum de se encontrar nas escolas, no entanto esse formato de ensino não auxilia na formação do senso crítico. Fazendo, também, com que o estudante não compreenda os conteúdos associando-os ao seu contexto sócio, político e econômico.

Muitas iniciativas têm sido realizadas no intuito de superar o ensino tradicional, expositivo e decorativo. Isto porque, nos dias de hoje a informação encontra-se disponibilizada em diversas plataformas, principalmente as disponíveis pelas novas tecnologias digitais.

Uma das formas de superar o ensino tradicional é a aprendizagem baseada em projetos, cujo objetivo é possibilitar ao estudante a compreensão de conceitos abstratos por meio de uma aplicação prática do conhecimento.

Os docentes de química têm tido muitas iniciativas no ensino por meio de práticas que, na maioria das vezes, ocorrem em laboratórios específicos. Mas a grande parte das escolas não estão equipadas com laboratórios e, mesmo assim, alguns docentes procuram levar os estudantes a compreenderem a química por meio de experiências práticas da vida cotidiana.

Este trabalho é um exemplo de projeto desenvolvido, por meio de uma prática muito conhecida, principalmente nas comunidades mais pobres, que é o reaproveitamento de óleo de cozinha para fazer sabão. A experiência de ensino de química por meio dessa prática foi realizada por licenciandos do curso de química do

Instituto Federal de Ciência Tecnologia de Brasília – IFB, campus Gama, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID.

A experiência fez parte de uma iniciativa desafiadora que era a de criar formas de ensinar química por meio de práticas inovadoras e contextualizadas. Este grupo de autores aceitou o desafio e organizou uma oficina cujo nome gerou o título do artigo: Aprendendo Química com a produção de sabão.

A oficina integrou uma temática ambiental de descarte inadequado de óleo na natureza com o reaproveitamento de materiais relacionando-os a alguns conhecimentos específicos da química. Os autores deste texto elaboraram uma pesquisa bibliográfica sobre a relação da produção de sabão e a química, sintetizaram os conhecimentos e organizaram a oficina adequando toda linguagem aos conteúdos de nível médio do ensino de química.

A oficina foi ofertada como numa atividade extraclasse do campus e foi vivenciada por vinte estudantes de nível médio. Estava organizada em duas atividades de quatro horas cada uma delas. Os objetivos eram: identificar as reações ocorridas nas misturas, avaliar as reações e suas transformações, assim como, identificar a presença da química em nosso cotidiano. No primeiro dia foi realizada uma atividade mais teórica na qual foram expostos alguns conceitos básicos sobre os elementos químicos e suas reações e no segundo dia, foram realizadas as práticas de fazer o sabão. Em cada um dos dias foi aplicado um questionário no intuito de avaliar se os conhecimentos vivenciados foram realmente apreendidos pelos participantes da oficina. Estes questionários são os objetos apresentados e analisados como resultado de discussão neste texto.

2. ENSINO DE QUÍMICA

O ensino de química surge no Brasil ainda no período Colonial, no entanto durante esse período os avanços obtidos nessa área foram poucos devido a dependência social, política e econômica que o país tinha das colônias portuguesas. A ciência se instala, ainda que incipientemente, no território brasileiro com a chegada de D. João VI e toda a corte portuguesa, com abertura de novos portos e a abertura do país, a criação de escolas de formação técnica e instalação das primeiras indústrias, o início do curso de engenharia da academia militar, foram situações que

proporcionaram o aparecimento da química em seu currículo. Instigando, assim, o surgimento de profissionais com conhecimentos mais amplos na área de ciência (PORTO, 2014).

No governo de D. Pedro II (1831-1898), incentivou-se o processo científico no Brasil, com o desenvolvimento de tecnologias que foram favoráveis a indústria e economia, mesmo assim o ensino de química não tinha muito prestígio pois era relacionado à formação de uma classe trabalhadora inferiorizada. Sem falar que a metodologia de ensino se resumia à memorização e repetição de conceitos e fórmulas, desvinculada da realidade social do estudante, o que tornava a química pouco atrativa (PORTO, 2014).

O autor ressalta ainda a importância do surgimento em 1837 do Colégio Pedro II que trouxe disciplinas de caráter científico para as escolas secundárias, mas apenas em 1887 as ciências físicas e naturais ganharam reconhecimento e passaram a ser exigidas em exames de seleção para cursos superiores.

Os cursos superiores de química passaram a ganhar maior reconhecimento no período republicano que foram criados a partir de 1920, porém no ensino secundário a disciplina de química passou a ser ministrada como conteúdo obrigatório, somente no ano de 1931, onde a química tinha como objetivo integrar o estudante ao compreender científico, contextualizada ao seu cotidiano. Embora tivesse este objetivo eram poucos os docentes com formação específica para ministrar essa disciplina, o que dificultava sua aproximação com o cotidiano (PORTO, 2014).

Mesmo com essas dificuldades e com a falta de uma compreensão mais prática do ensino de química ele esteve presente por alguns anos no ensino secundário até a implementação da Lei 5692 de 1971 que era regida por um caráter técnico científico, trazendo uma concepção tecnicista. Nessa concepção o ensino de química passou a ser encarado como uma formação técnica com vistas ao mercado de trabalho, para atender às necessidades de expansão da indústria no país (PORTO. 2014).

Mesmo com algumas alterações esse caráter tecnicista do ensino de ciências perdura até 1996, quando é aprovada a nova lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. A partir dessa Lei foram criadas várias discussões sobre as formas de ensino e avaliação e dessas discussões saíram as propostas de reforma do ensino médio, diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM), parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM). Todas essas inciativas

buscavam trazer o ensino contextualizado das disciplinas a partir das experiências vividas pelos estudantes (PORTO. 2014).

A LDBN, Lei Nº 9.394, Seção IV, Artigo 35 determina o ensino médio tem os seguintes propósitos:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Dentre as várias inovações apresentadas na citação, ressaltamos a IV quando diz que os estudantes devem compreender os “fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos”, aqui identificamos que a química pode contribuir para alcançar tal proposito se ela for ensinada de maneira contextualizada a partir de experiências práticas que ajudem a compreender as teorias de forma contextualizada.

Esta mesma ideia reaparece nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN+) quando aborda o ensino de química.

> (...) aos domínios da representação e comunicação, envolvendo a leitura e interpretação de códigos, nomenclaturas e textos próprios da Química e da Ciência, a transposição entre diferentes formas de representação, a busca de informações, a produção e análise crítica de diferentes tipos de textos; da investigação e compreensão, ou seja, o uso de ideias, conceitos, leis, modelos e procedimentos científicos associados a essa disciplina; e da contextualização sociocultural, ou seja, a inserção do conhecimento disciplinar nos diferentes setores da sociedade, suas relações com os aspectos políticos, econômicos e sociais de cada época e com a tecnologia e cultura contemporâneas (BRASIL, 1999).

Com essa perspectiva, tais documentos buscam distanciar o ensino de química de metodologias tradicionais, que ainda são bastante comuns em nossas escolas, e torná-lo significativo e contextualizado.

3. PRODUÇÃO DE SABÃO COMO UMA ABORDAGEM DE ENSINO CONTEXTUALIZADO

É de conhecimento de todos que o descarte inadequado de óleo é prejudicial ao meio ambiente, mas não costumamos pensar na extensão dos problemas que essa atitude pode gerar. Há dados que mostram que um litro de óleo tem a capacidade de poluir aproximadamente um milhão de litros de água, e diariamente milhares de litros são descartados incorretamente em redes de esgoto, podendo encarecer o tratamento de resíduos em quarenta e cinco por cento (FERNANDES et al. 2008).

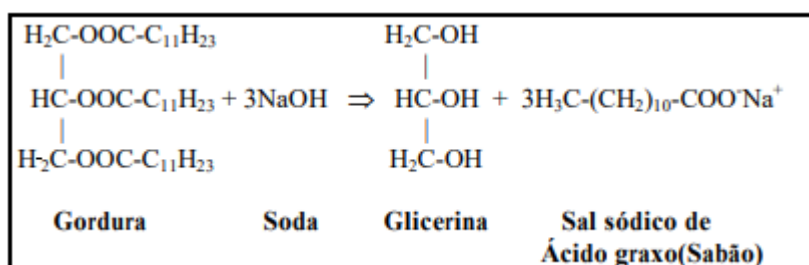
Os óleos descartados nas pias de cozinha podem entupir tubulações e, se chegarem aos rios, prejudicar a diversidade da vida aquática, pois a presença do óleo interfere na passagem de luz e na oxigenação da água, e além desses problemas a decomposição o óleo de cozinha libera gás metano na atmosfera, um gás incolor e inodoro, que é um dos responsáveis pelo efeito estufa, estudos afirmam que o metano (CH_4) pode ser até vinte vezes mais prejudicial para o efeito estufa que o dióxido de carbono (CO_2) (FERNANDES et al.. 2008).

O óleo é uma molécula orgânica que tem sua formação a partir do ácido carboxílico, também conhecido como ácido graxo o óleo possui uma longa cadeia carbônica que apresenta um único radical carboxila (-COO-), situado na extremidade da cadeia (NETO, PINO. 2013).

De forma separada é difícil entender como o óleo se transforma em sabão, mas segundo Oliveira (2005) o sabão é: “(...) sais de metais alcalinos obtidos a partir de ácidos carboxílicos de cadeia longa” (OLIVEIRA, 2005, p. 25). Logo, o sabão é a reação entre ácidos carboxílicos (óleo) e uma base como o hidróxido de sódio, essa reação recebe o nome de reação de saponificação, conforme explicita a fórmula abaixo (NETO, PINO. 2013).

Figura 01: Reação de saponificação

$$\begin{array}{lcl} H_2C\text{-}OOC\text{-}C_{11}H_{23} & & H_2C\text{-}OH \\ | & & | \\ HC\text{-}OOC\text{-}C_{11}H_{23} + 3NaOH & \Rightarrow & HC\text{-}OH + 3H_3C\text{-}(CH_2)_{10}\text{-}COO^-Na^+ \\ | & & | \\ H_2C\text{-}OOC\text{-}C_{11}H_{23} & & H_2C\text{-}OH \end{array}$$

Gordura **Soda** **Glicerina** **Sal sódico de Ácido graxo(Sabão)**

Fonte: (NETO, PINO. 2013. p.31)

Essa reação é uma reação de neutralização, na qual dá origem a um sal. Os sais são definidos por Neto e Pino como:

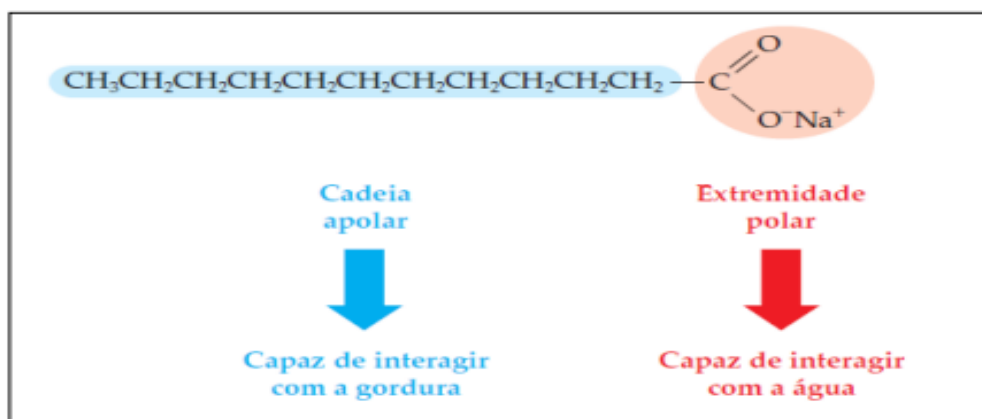
> (...) substâncias que possuem, pelo menos, uma ligação com caráter tipicamente iônico. As ligações iônicas são caracterizadas quando os elementos ligantes apresentam acentuada diferença de eletronegatividade, o que dá origem a uma forte polarização, já que se forma um dipolo elétrico. Desta forma dizemos que os sabões, por serem sais, apresentam pelo menos um ponto de forte polarização em sua molécula. (NETO, PINO, 2013. P.30)

A molécula de sabão por sua vez tem característica tanto polar como apolar, tendo uma extensa cadeia apolar e uma extremidade polar, sendo essa uma das principais características da sua ação de limpeza, como se pode observar na figura 02.

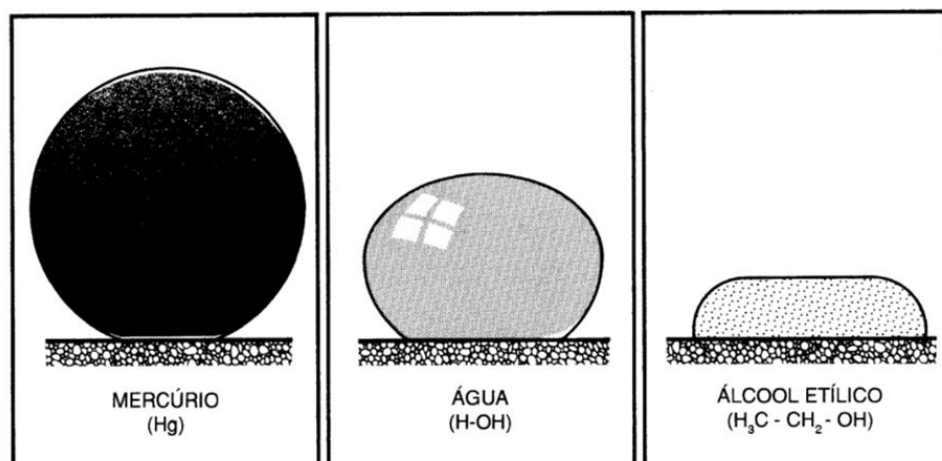
Figura 02: Molécula de sabão

$CH_3CH_2CH_2CH_2CH_2CH_2CH_2CH_2CH_2CH_2CH_2-C(=O)O^-Na^+$

Cadeia apolar → Capaz de interagir com a gordura

Extremidade polar → Capaz de interagir com a água

Fonte: (OLIVEIRA, L.S. 2012, p.33)

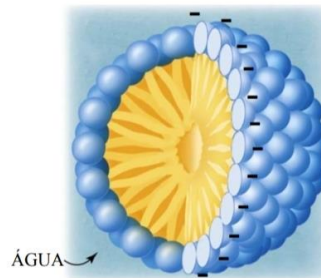
Para compreender a ação de limpeza dos sabões é necessário primeiro compreender a tensão superficial, que é diretamente relacionada às forças de atração e repulsão entre as moléculas e quanto maior a força de atração mais forte será a tensão superficial. A tensão superficial pode ser comparada a uma “película” que proporciona ao líquido a capacidade de formar gotas e, também, delimita a região que o líquido ocupa, conforme demonstra a figura a seguir (NETO, PINO. 2013).

Figura 03: Efeito da tensão superficial em diferentes substâncias

Fonte: (NETO, PINO. 2013. p.34)

Na figura 03, é visível a diferença entre as gotas de mercúrio, água e álcool etílico. Essa diferença se deve a diferença da atração molecular entre as substâncias, o mercúrio (Hg) possui uma forma mais esférica pois a forças de atração entre seus átomos são maiores já o álcool etílico (C_2H_5OH) possui uma menor atração molecular, por isso sua gota depositada em uma superfície chega próximo ao formato de uma fina lâmina.

Como o sabão e detergentes possuem a capacidade de diminuir a tensão superficial da água, estes são considerados tensoativos. A diminuição da tensão superficial facilita na limpeza porque facilitará a passagem da água em regiões pequenas como os poros de um tecido, assim a capacidade de limpeza é ampliada. Em alguns produtos o sabão é acrescido de outros agentes tensoativos para potencializar essa característica (NETO, PINO. 2013).

O processo de limpeza com sabões e detergentes é basicamente a solubilização dos resíduos em água. Isso ocorre com a formação das micelas, que só são criadas devido a característica anfifílica das moléculas dos tensoativos. Essa solubilização pode ser considerada como sulfatação ou também como formação de uma emulsão.

Figura 04: Secção transversal de uma micela iônica esférica típica

Fonte: (DAL-BÓ. 2007, p.4)

A figura 04 apresenta uma esquematização de uma micela, que é uma esfera formada pela interação das moléculas de um sabão ou detergente com uma gordura ou outro resíduo apolar. A região apolar da molécula (parte amarela que aparece na figura) do sabão irá interagir com os resíduos enquanto a região polar (parte azul) irá interagir na água, com isso a sujeira será removida com a retirada da água (NETO, PINO. 2012).

Dessa forma é importante ressaltar a diferença entre o sabão e o detergente, ela está na forma de atuação em determinados tipos de água, sendo elas águas duras (determinada pela quantidade de cátions de cálcio, ferro e magnésio na água) ou ácidas. O sabão em contato com essas águas reduz ou até mesmo perde seu poder de limpeza, enquanto o detergente mantém sua ação. O sabão tem menor poder tensoativo e uma menor ação de limpeza, porém é biodegradável, enquanto o detergente não é (NETO, PINO. 2013).

Tabela 01: Comparação entre sabão e detergente

	Sabão	Detergente
Matéria prima	Óleos e Gorduras	Nafta (Petróleo)
Atuação em águas duras	Sabão < Detergente	
Solubilidade em água	Sabão < Detergente	
Potencial de biodegradação	Sabão > Detergente	
Capacidade tensoativa	Sabão < Detergente	

Fonte: Tabela montada a partir de dados do NETO, PINO. 2012. p. 44-54

A tabela 1 demonstra as diferenças existentes entre as ações dos sabões e dos detergentes, assim como suas capacidades de biodegradação e tensoativa. Portanto

embora pareçam ter a mesma função que é a limpeza suas fórmulas, origens, concepções e destinações são diferentes.

Observe que aqui demonstramos muitos conceitos, e fórmulas que foram apresentadas aos estudantes de maneira contextualizada. Afinal, todos fazemos uso destes elementos em nosso cotidiano e a consciência na escolha da utilização de um ou de outro produto pode estar na formação da consciência e dos efeitos que esse uso provoca na natureza. Dessa forma, aprender química deixa de ser algo incompreensível e passa a ter um significado na vida dos sujeitos que a utilizam em diversos momentos de suas vidas. Assim, o uso consciente de determinados objetos provoca reações e transformações na vida dos indivíduos e da comunidade como um todo. Isso é o que compreendemos como ensino contextualizado.

4. METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado como uma oficina de produção de sabão, realizada na Semana da Química (evento organizado pelo IFB – *campus* Gama) do ano de 2019. A oficina visava contextualizar alguns conteúdos de química com a produção de sabão, por meio do estudo de algumas propriedades da molécula de sabão, fazendo com que o participante entendesse como a química está presente no sabão e, consequentemente, na nossa vida cotidiana.

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa pelo fato de buscar entender fenômenos humanos no processo de aprendizagem de conceitos abstratos como os da área de química. Em seus resultados busca obter uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica dos pesquisadores. Embora se preocupe com o significado dos fenômenos e processos sociais sua análise está relacionada também à subjetividade dos pesquisadores.

Também, deve ser caracterizada como pesquisa exploratória, que utiliza de dados qualitativos e aplica instrumentos para medir e descrever determinado comportamento dos sujeitos no qual ela envolve. A organização de sua dinâmica visa a verificação mudanças de padrões de comportamento social, quando mede o nível de aprendizagem antes e depois da atividade proposta.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários compostos por três questões idênticas e aplicados aos mesmos participantes em

momentos distintos da atividade. Os dados iniciais foram coletados no primeiro dia, antes do início da atividade teórica e contextualizada e no segundo dia, ao final da realização prática do conteúdo abordado.

As questões dos instrumentos de coleta de dados versavam sobre: “Quais os impactos do descarte incorreto do óleo de cozinha?” “O que é sabão?” “Como o sabão age na remoção da sujeira?” “Existe diferença entre sabão e detergente?”

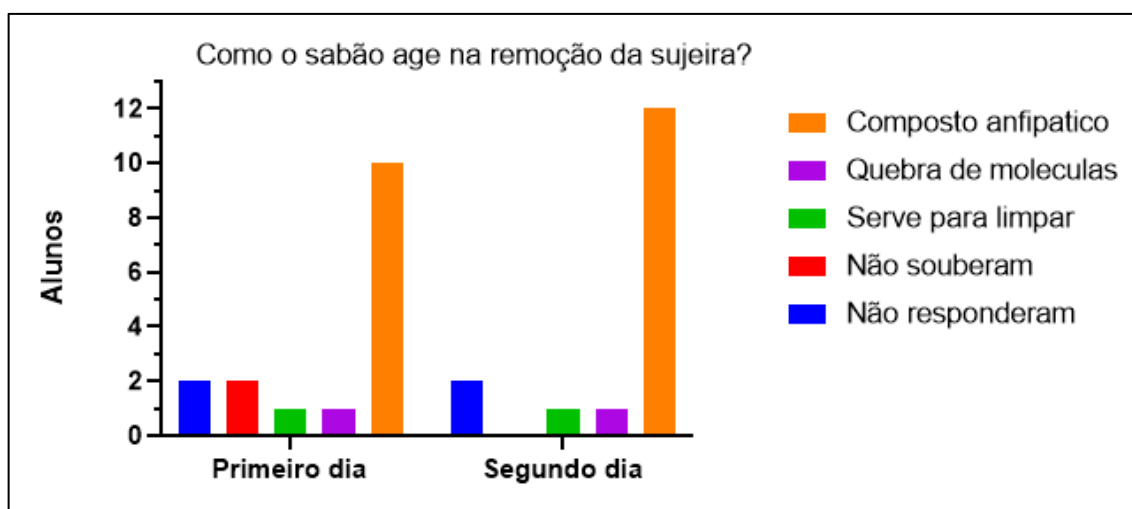
A primeira parte da oficina, com duração de quatro horas, correu por meio de uma apresentação explicativa, junto com um material didático contendo a história do sabão, abordando a importância de se reciclar o óleo de cozinha, características importantes da molécula do sabão, onde foram explorados conteúdos com: eletronegatividade, polaridade, tensão superficial, propriedades periódicas, ligações químicas e interações intermoleculares além dos conteúdos específicos da produção e funcionamento do sabão. Nessa atividade buscou-se a participação dos alunos por meio de diversos questionamentos o que facilitou a criação de uma atmosfera com comunicação mais ativa.

No segundo dia, os participantes foram conduzidos ao laboratório de química, todos estavam devidamente equipados com equipamentos de proteção individual - EPIs, onde foram organizados em quatro grupos de cinco pessoas cada, foram orientados sobre os procedimentos a serem realizados e acompanhado pelos licenciandos responsáveis pela atividade. A realização da atividade prática experimental foi capaz de demonstrar todo o mecanismo da reação de saponificação durante a prática. Para avaliar a compreensão dos estudantes sobre o tema e verificar se os objetivos iniciais foram alcançados, aplicou-se o questionário final. Esses dois questionários aplicados são os objetos de análise em foco neste estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os alunos presentes na oficina responderam os questionários dos dois dias, passaremos a apresentar os resultados comparativos de suas respostas e analisar as alterações ocorridas entre as respostas mais significativas, dadas antes e após a realização da oficina.

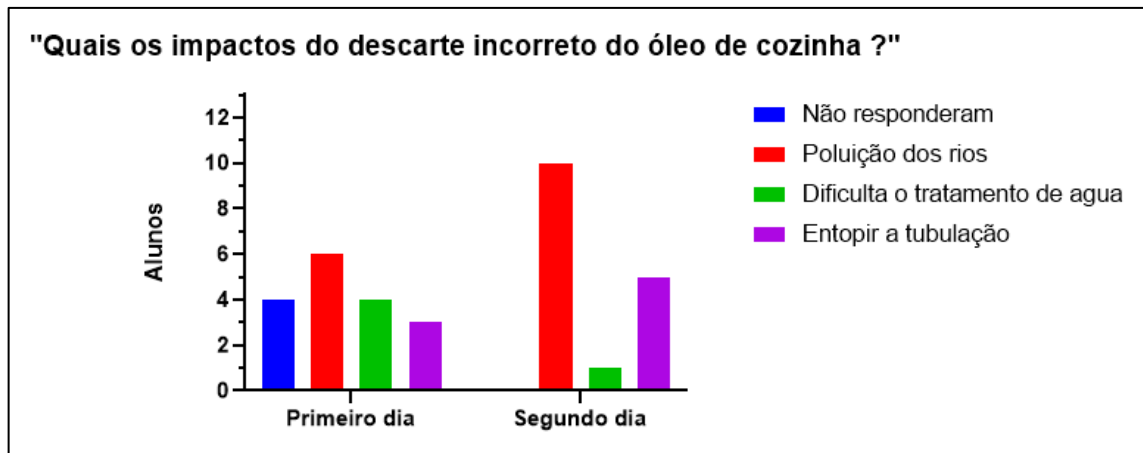
Ao serem questionados se eles sabiam “como o sabão age na remoção da sujeira?” obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 01: Como o sabão age na remoção da sujeira?

Fonte: Os autores

Grande parte dos alunos responderam o conceito dado em sala de aula para o que é o sabão corretamente, todavia, fora visto ao longo da oficina nos momentos de trocas de experiências que este conhecimento era apenas teórico, ou seja, os estudantes já tinham ouvido falar sobre isso, mas não compreendiam como, de fato, esta reação ocorre. Este tipo de informação, sem aprendizagem condiz com o que Mortimer, Machado e Romanelli (2000) discorre sobre educação tradicional.

Os estudantes, inicialmente, alunos lembravam do sabão como composto anfipático, sem saber as implicações que aquilo causava e o que de fato era, ou seja, tinham ouvido falar que o sabão que era utilizado como exemplo do conceito abstrato do conceito não internalizado. No segundo dia, após a aplicação da metodologia investigativa, os momentos de diálogo foram muito importantes para a compreensão dos conteúdos. A educação investigativa e contextualizada proporciona ao estudante a construção do conteúdo relacionando-os com outros que já foram internalizados (Hermes, 2019).

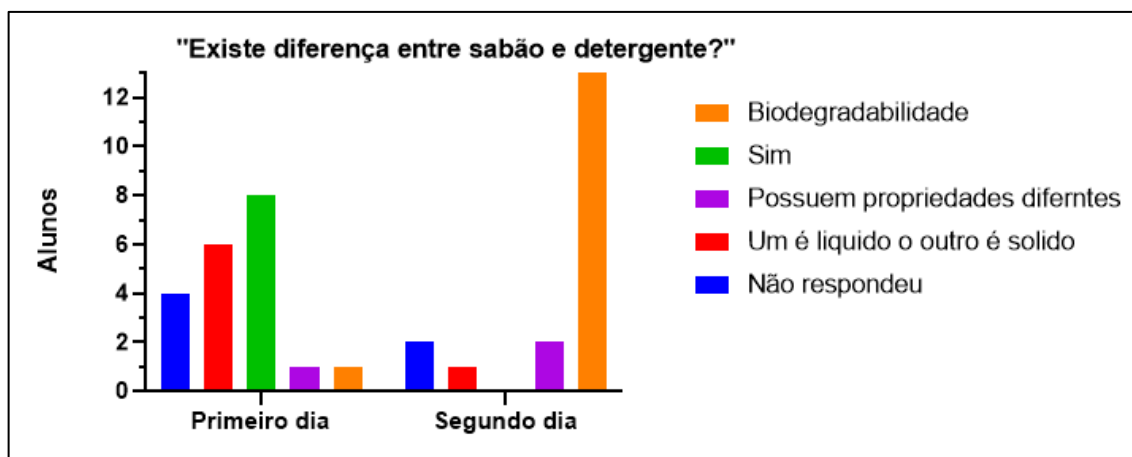
Quando lhes foi questionado acerca dos impactos ambientais causados devido ao descarte incorreto de óleo de cozinha, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 02: Quais os impactos do descarte incorreto do óleo de cozinha?

Fonte: Os autores

Com relação ao saber dos participantes a sobre os impactos ambientais causados pelo descarte inadequado de óleo, foi percebido que já existia uma consciência de que essa prática afetaria o meio ambiente de forma negativa, mas com a abordagem do tema notou-se que este conhecimento reforçado, ampliado a impressão sobre os males dessa prática. Há uma grande diferença entre os que não responderam ao primeiro questionário em relação ao segundo. Ou seja, se havia alguma dúvida acerca deste conhecimento após a oficina esta foi sanada.

Observa-se que esta prática trouxe à consciência dos participantes uma preocupação que até então não parecia ser tão evidente. As respostas do segundo dia apresentam uma diferença entre uma preocupação individual, que seria o entupimento da tubulação de esgoto de sua residência, para uma preocupação mais ampla e social que é a poluição dos rios.

Quando questionados sobre a diferença entre detergente e sabão obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 03: Existe diferença entre sabão e detergente?

Fonte: Os autores

Nessa questão foi possível perceber que inicialmente os participantes não tinham uma visão correta da real diferença entre o detergente e o sabão, uma boa parte dizia saber sim que existia uma diferença, mas não sabiam ao certo o que era, outros se prendiam a estado do produto (sólido e líquido) para justificar a diferença.

No fim do segundo dia foi possível notar que a visão geral desse conceito foi ampliada, a questão dos impactos ambientais causadas pelo detergente já era usada como parâmetro para diferenciar as duas substâncias, pois os detergentes possuem em sua composição derivados de petróleo qual são mais poluentes que o sabão que é uma substância biodegradável (NETO, PINO. 2012). Observem a diferença entre a resposta do primeiro dia e a do segundo, essa discrepância nos fez perceber o quanto foi importante esclarecer as diferenças e as consequências da utilização de um u de outro produto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos resultados foi possível identificar o quanto é importante realizar um ensino contextualizado. Quando pensamos a química e seus conceitos percebemos que esta ação é mais eficaz ainda.

Outra coisa que identificamos é que não há a necessidade de realização de prática complexas e que exijam equipamentos e ambientes específicos para sua realização. O mais importante é fazer com que os estudantes compreendam que os

conceitos e suas aplicações estão muito mais próximos de nossa realidade do que, na maioria das vezes, parecem não ter nenhuma relação com nossa vida.

Por meio deste projeto da oficina, observamos uma melhora no entendimento sobre os conteúdos de química. Com a prática os estudantes assimilaram bem a teoria, concluindo, assim, o trabalho com bons resultados.

No geral foi visto que a experiência foi muito válida uma vez que trabalhou com duas vertentes interessantes, a primeira que faz refletir sobre a poluição ambiental e o reaproveitamento do óleo de cozinha e a segunda de que a química está presente em diversas coisas e pode ajudar a melhorar a qualidade de vida.

Esta experiência foi muto valiosa tanto para os estudantes do ensino médio que participaram da oficina e passaram a se interessar mais pela química, quanto para os licenciandos que prepararam a oficina e nas pesquisas realizadas aprenderam muitos conceitos não solidificados. A aprendizagem dos licenciando também foi muito positiva no que tange às suas futuras práticas como docentes que serão. Pois esta experiência os fez refletir o quanto é importante contextualizar o conhecimento para que ele se torne significativo e possa provocar algum tipo de mudança social.

REFERÊNCIAS

ALBERICI, R. M, e PONTES, F. F. F.. *Reciclagem de Óleo Comestível Usado Através da Fabricação de Sabão*. **Engenharia Ambiental, Espírito Santo do Pinhal, 2004**. Disponível em: http://ferramentas.unipinhal.edu.br/engenhariaambiental/include/getdoc.php?id= 39&article=19&mode=pdf.> Acesso em: 14 abr. 2019

ARAÚJO, R. J. C. de et al. *Reação de Saponificação: Ensino da Química Contextualizada e Experimental nos Estudo dos Lipídios*. In: **V CONDEDU Congresso Nacional De Educação, 2018**, Olinda - PE de 17 a 20 de Outubro de 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA16_ID6267_15092018080338.pdf> Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_______, **Lei nº 12.608, de 15 de julho de 2012**. Disponível em: http://conferenciainfanto. mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_______, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCN+)**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

_______, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2017. Disponível em: <Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br)>. Acesso em: 12 set. 2021.

CONRADO, N. B.; JÚNIOR, C. P. R. S.; CARDOSO, T. R. G. *Sustentabilidade Ambiental e a Reutilização de Óleo de Cozinha*. **Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM**. 2010.

DAL-BÓ, A. G. *Associação de Micelas Mistas de Surfactantes Aniônicos com O Polímero Hidrofobicamente Modificado Etil (Hidroxietil) Celulose (Ehec).* **Universidade Federal de Santa Catarina**, UFSC, Brasil. 2007

FERNANDES, Roberto Klecius Mendonça et al. *Biodiesel a Partir de Óleo Residual de Fritura: Alternativa Energética e Desenvolvimento Socioambiental.* In: **XXVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**, 2008, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <TN_STO_077_542_12014 (embrapa.br) > Acesso em: 14 set. 2021.

KUNZLER, Andréia Alaíde; SCHIRMANN, Angélica. *Proposta de Reciclagem para Óleos Residuais de Cozinha a Partir da Fabricação de Sabão*. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Medianeira, 2011.

LIMA, Norma Maria de Oliveira et al. *Produção de Sabão Ecológico - Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Paraibano.* **Revista Saúde E Ciência**, Online, 3(3):26-36, set-dez, 2014.

MOREIRA, C. S.; PINTO, A. C. L.; BASTOS, J. P. C. *Sabão, Detergentes e Glicerina*. **Universidade do Porto**, [S. l.], 2012.Disponível em https://paginas.fe.up.pt/~projfeup/cd_2012 _13/files/REL_Q1Q3_02.PDF>.Acesso em: 14 abr. 2019

MORTIMER, E. F; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. V. **A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos**. Química Nova [online], v. 23, n. 2. 2000, p. 273-283.

NETO, O. G. Z.; PINO, J. C. D. *Trabalhando a química dos Sabões e Detergentes*. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, [S. l.], 2013. Disponível em http://www.quimica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/AIQ_2011/saboes_ufrgs.pdf >Acesso em: 14 abr. 2019

OLIVEIRA, A. M. C.. *A química no ensino médio e a contextualização: a fabricação dos sabões e detergentes como tema gerador de ensino aprendizagem*. 2006. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, L. S.. *A química do sabão e suas questões ambientais como tema gerador do conhecimento químico.* **Monografia de conclusão de curso - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.** Campo dos Goytacazes/ RJ, 2012.

PORTO, E.A.B.; KRUGER,V. *Breve Histórico do Ensino de Química no Brasil*. **33º Encontro de Debate sobre Ensino de Química**. UNIJUI. 2014.

SOUZA, J. R. T. **Práticas Pedagógicas em Química: oficinas pedagógicas para o ensino de química**. Editaedi. Belém-Pará, 2015.